

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, SAÚDE E TECNOLOGIA – CCSST
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA
MESTRADO ACADÊMICO EM SOCIOLOGIA

GEREMIAS DE ASSIS LIMA

A ETNOGRAFIA VAI À ESCOLA: O ensino remoto emergencial e a mobilização de capitais culturais pelos estudantes de uma escola estadual de Esperantinópolis/MA

IMPERATRIZ
2022

GEREMIAS DE ASSIS LIMA

A ETNOGRAFIA VAI À ESCOLA: O ensino remoto emergencial e a mobilização de capitais culturais pelos estudantes de uma escola estadual de Esperantinópolis/MA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia, do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão como requisito para obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Aparecida Corrêa Custódio.

IMPERATRIZ
2022

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Lima, Geremias de Assis.

A etnografia vai à escola : o ensino remoto emergencial e a mobilização de capitais culturais pelos estudantes de uma escola estadual de Esperantinópolis/MA / Geremias de Assis Lima. - 2022.

131 f.

Orientador(a): Maria Aparecida Corrêa Custódio.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Sociologia/ccim, Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2022.

1. Capital Cultural. 2. Discentes. 3. Ensino Médio.
4. Ensino Remoto. I. Custódio, Maria Aparecida Corrêa.
II. Título.

GEREMIAS DE ASSIS LIMA

A ETNOGRAFIA VAI À ESCOLA: O ensino remoto emergencial e a mobilização de capitais culturais pelos estudantes de uma escola estadual de Esperantinópolis/MA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia, do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão como requisito para obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Aprovada em: 26/10/2022

BANCA AVALIADORA

Prof.^a Dra. Maria Aparecida Corrêa Custódio (Orientadora)

Doutora em Educação

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Prof.^a Dra. Agueda Bernadete Bittencourt (Avaliadora Externa)

Doutora em Educação

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Prof. Dr. Wheriston Silva Neris (Avaliador Interno)

Doutor em Sociologia

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida.

À minha orientadora, a professora doutora Maria Aparecida Corrêa Custódio, por ter segurado a minha mão e me ajudando a chegar até aqui nessa que deveria ter sido a melhor experiência acadêmica da minha vida. Sua humanidade associada a seu apreço pelo fazer científico são inspiradores para mim. Muito obrigado professora!

À professora doutora Agueda Bernadete Bittencourt e ao professor doutor Wheriston Silva Neris pela disposição em ler e ajudar no direcionamento da pesquisa na qualificação e também por participarem da banca de defesa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFMA por partilharem suas experiências teóricas, metodológicas e empíricas.

Ao professor doutor Maciel Cover pelo suporte na realização do estágio na turma de graduação onde ele era titular.

À minha mãe, Maria Amélia de Assis Lima, por estar presente na minha vida educacional, da educação infantil à pós-graduação, sempre preocupada em ajudar.

À querida Angélica Lima Melo. Muito obrigado Angélica, sua sensibilidade e leveza é tudo que esse mundo precisa.

Ainda, à Maria dos Remédios Brito Viana pelas conversas, desabafos e partilhas.

À Ana Mirelly e Wallysson Gabriel pelo carinho e aceitação em ajudarem na minha inserção e integração junto à turma pesquisada.

Aos alunos e alunas da turma do 2º ano do ensino médio do Centro de Ensino João Almeida por permitirem a construção de diálogos e interações entre mim e eles, o que foi fundamental para a realização da pesquisa.

À professora Jucilene por abrir o Centro de Ensino João Almeida para mim e assim permitir a realização deste trabalho.

Aos professores da escola pesquisada. Obrigado por terem me aceitado nas aulas de vocês.

As atitudes dos membros das diferentes classes sociais, pais ou crianças e, muito particularmente, as atitudes a respeito da escola, da cultura escolar e do futuro oferecido pelos estudos são em grande parte, a expressão do sistema de valores implícitos ou explícitos que eles devem a sua posição social (BOURDIEU, 2015, p.51).

RESUMO

A pesquisa discute a experiência do ensino remoto de uma turma de 2º ano do ensino médio da cidade de Esperantinópolis-MA, a partir do ponto de vista dos alunos e do conceito de capital cultural. Como sugere Pierre Bourdieu, capital cultural se refere à posse que os agentes detêm de bens simbólicos, de disposições e gostos usados para expressar poder em um determinado meio social. É o volume de capital cultural manejado pelos agentes que nos permite observar e mensurar relações de poder que culminam em práticas nos diferentes espaços sociais. Assim, indagamos: Nos termos de Pierre Bourdieu, os estudantes estariam fazendo uso de capital cultural ao interagirem nos ambientes digitais durante as aulas remotas? Esses estudantes demonstraram fazer uso de expertises tecnológicas para acompanhar o Ensino Remoto Emergencial? A problemática surgiu ao observarmos discursos do senso comum, que afirmavam que o ensino remoto afastaria ainda mais da escola uma geração de jovens estudantes que há tempos não se interessava pela educação, pois desde o ensino presencial os alunos do ensino médio demonstravam não “quererem nada da vida” e o ensino remoto reforçaria isso. Os objetivos foram: investigar a experiência escolar dos estudantes do 2º ano do ensino médio do Centro de Ensino João Almeida durante o ensino remoto emergencial, com ênfase sobre os capitais culturais por eles acionados; analisar a realidade social dos alunos, bem como suas relações com o ensino remoto, e observar as práticas adotadas pelos discentes nos ambientes digitais onde as aulas foram ministradas. Para tanto, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa de natureza bibliográfica, documental e netnográfica. Ainda, as técnicas utilizadas para registro de dados foram a observação participante das aulas nos ambientes digitais e aplicação de questionário com os alunos. Os fundamentos teóricos se apoiam principalmente nas obras de Bourdieu: *A Distinção: A crítica social do Julgamento* (1979); *Escritos de Educação* (1999); *A Miséria do Mundo* (1993) entre outras, além de autores comentadores das obras do autor. Também autores do campo das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na educação e autores que tratam dos fenômenos centrais da vida moderna como as relações sociais em uma sociedade conectada em rede (LÉVY, 1999; CASTELLS, 2002; PRENSKY, 2001, 2012; MISKOLCI, 2011; NASCIMENTO, 2016, ROMANCINI, 2010 entre outros). Os resultados apontam que apesar das más condições técnicas, estruturais e sanitárias em que os alunos estudaram remotamente, eles mobilizaram um conjunto de capital cultural incorporado tanto nas aulas remotas quanto nas atividades presenciais. Isso ficou claro nos argumentos usados pelos alunos para cobrarem melhorias nas metodologias dos professores, nas expertises para o uso das tecnologias, na capacidade analítica ao categorizarem entre os que se saíam bem ou não nas aulas remotas e, ainda, ao se analisar a realidade sociopolítica brasileira da época.

Palavras-chave: Ensino Remoto. Discentes. Capital Cultural. Ensino Médio.

ABSTRACT

The research discusses the online teaching experience of a 2nd grade High School class in the city of Esperantinópolis-MA, from the students' point of view and the concept of cultural capital. As Pierre Bourdieu suggests, cultural capital refers to the ownership that agents have of symbolic goods, from dispositions to tastes used to express power in a given social environment. It is the volume of cultural capital managed by agents that allows us to observe and measure power relations that culminate in practices in different social spaces. So, we ask: In the terms of Pierre Bourdieu, would students be making use of cultural capital when interacting in digital environments during virtual classes? Have these students demonstrated the use of technological expertise to accompany Emergency Online Teaching? The problem emerged when we observed common sense discourses, which stated that remote teaching would further alienate a generation of young students from school that had not been interested in education for some time, since high school students, since face-to-face teaching, have shown that they do not “have any expectations for life” and remote teaching would reinforce this. The objectives were: to investigate the school experience of students in the 2nd grade of High School at Centro de Ensino João Almeida during emergency online teaching, with emphasis on the cultural capitals they use; analyze the students' social reality, as well as their relationships with remote teaching, and observe the practices adopted by students in the digital environments where classes were taught. Therefore, the research adopted a qualitative approach of a bibliographical, documental and netnographic nature. Also, the techniques used for data recording were participant observation of classes in digital environments and application of a questionnaire with the students. The theoretical foundations are based mainly on Bourdieu's works: *Distinction: A Social Critique of the Judgment of Taste* (1979); *Education Writings* (1999); *The Disenchantment of the World* (1993), among others, as well as commentators on the author's works. Authors from the field of Digital Information and Communication Technologies (DICT) in education and authors who deal with the central phenomena of modern life such as social relations in a networked society (LÉVY, 1999; CASTELLS, 2002; PRENSKY, 2001, 2012; MISKOLCI, 2011; NASCIMENTO, 2016, ROMANCINI, 2010, among others) were consulted. The results indicate that despite the poor technical, structural and sanitary conditions in which students studied online, they mobilized a set of cultural capital incorporated both in remote classes and in face-to-face activities. This was made clear in the arguments used by the students to demand improvements in teachers' methodologies, in expertise for the use of technologies, in analytical capacity when categorizing between those who do well or not in remote classes, and also when analyzing the sociopolitical reality of Brazil at the time.

Keywords: Remote Learning. Students. Cultural Capital. High school.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| FIGURA 1 – LOCALIZAÇÃO DE ESPERANTINÓPOLIS | 20 |
| FIGURA 2 – PÁTIO DO CENTRO DE ENSINO JOÃO ALMEIDA | 22 |
| FIGURA 3 – ENTRADA E SAÍDA DA ESCOLA | 23 |
| FIGURA 4 - FUNDOS DA ESCOLA | 23 |
| FIGURA 5 – PÁGINA INICIAL DO <i>GOOGLE CLASSROOM</i> ONDE AS ATIVIDADES ERAM POSTADAS | 83 |
| FIGURA 6 – AULA DE QUÍMICA VIA <i>ZOOM</i> | 84 |
| FIGURA 7 – PÁGINA INICIAL DOS GRUPOS DO <i>WHATSAPP</i> DA ESCOLA E DOS ALUNOS | 84 |
| FIGURA 8 - MENSAGEM DE ESTUDANTE NO GRUPO OFICIAL DA ESCOLA NO <i>WHATSAPP</i> | 88 |
| FIGURA 9 – RESPOSTA DE ALUNA A UM PROFESSOR | 89 |
| FIGURA 10 – DESABAFO DE ALUNOS NO <i>WHATSAPP</i> | 94 |
| FIGURA 11 – PÁGINA DO GRUPO DOS ALUNOS NO <i>WHATSAPP</i> | 97 |
| FIGURA 12 – A SALA DE AULA FÍSICA EM TRÊS IMAGENS | 101 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| GRÁFICO 1 – FAIXA ETÁRIA DOS ALUNOS..... | 72 |
| GRÁFICO 2 – RENDA FAMILIAR DOS ALUNOS..... | 74 |
| GRÁFICO 3 – NÚMERO DE PESSOAS MORANDO NO MESMO DOMICÍLIO COM OS ESTUDANTES | 75 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| QUADRO 1 - ATIVIDADES QUE ALUNOS FAZEM COM OS PAIS..... | 107 |
| QUADRO 2 – HÁBITOS DE LEITURA DOS ALUNOS | 108 |
| QUADRO 3 – CONVIVÊNCIA COM COLEGAS E PROFESSORES | 109 |
| QUADRO 4 – DISPOSITIVOS TECNOLÓGICOS NA CASA DOS ALUNOS | 110 |
| QUADRO 5 - USOS DE FERRAMENTAS DIGITAIS ANTES DAS AULAS REMOTAS | 111 |
| QUADRO 6 - PERCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE A EXPERIÊNCIA DELES COM O ENSINO REMOTO | 112 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 13 |
| 1. O lugar de fala na construção do problema de pesquisa | 16 |
| 2. Universo da pesquisa | 19 |
| 3. Metodologia da pesquisa | 25 |
| 4. Busca do estado da arte..... | 28 |
| 1. A SOCIOLOGIA DE PIERRE BOURDIEU COMO REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO DA PESQUISA | 35 |
| 1.1 Objetividade e subjetividade na pesquisa científica | 39 |
| 1.2 Por uma teoria da prática ou praxiologia | 43 |
| 1.3 <i>Habitus</i> | 51 |
| 1.4 Capital | 59 |
| 2. UMA NETNOGRAFIA DAS AULAS REMOTAS DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO DO CENTRO DE ENSINO JOÃO ALMEIDA | 69 |
| 2.1 Procedimentos para a entrada no campo netnográfico | 78 |
| 2.2 A entrada no campo de pesquisa | 81 |
| 2.3 O Ensino remoto emergencial no Centro de Ensino João Almeida..... | 86 |
| 2.4 Os desafios dos alunos continuarem estudando remotamente | 91 |
| 2.5 O retorno às atividades presenciais | 98 |
| 2.6 Aspectos culturais, materiais e os discursos dos alunos durante as aulas remotas.... | 107 |
| 3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS | 115 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 123 |
| REFERÊNCIAS | 126 |

INTRODUÇÃO

O ano de 2020 foi marcado pela pandemia de COVID-19 que assolou a humanidade obrigando as pessoas a usarem recursos tecnológicos para o trabalho e educação em um contexto onde a Organização Mundial da Saúde (OMS) recomendou que todos praticassem isolamento físico na tentativa de evitar a propagação da doença. Nesta pesquisa, optamos por usar o termo isolamento físico, porque acreditamos não fazer sentido usarmos “isolamento social”, pois mesmo distantes física e geograficamente, as pessoas mantiveram relações sociais, afetivas e profissionais via tecnologias digitais da informação e comunicação.

No final de dezembro de 2019, em Wuhan, cidade chinesa, ocorreu um surto de uma doença causada por um novo vírus que inicialmente era vista como uma “nova pneumonia” de causas desconhecidas. Desde então, as autoridades chinesas e especialistas globais, em parceria com a OMS, passaram a pesquisar e entender mais sobre como a doença se manifestava, como poderia ser tratada e o que os países podiam fazer diante disso. Enquanto isso, em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou o surto como emergência de saúde pública internacional¹.

Em fevereiro, a OMS nomeou o causador da doença como novo coronavírus, um vírus variante da já conhecida família corona, que se originou dos morcegos e após sofrer mutação natural passou a infectar humanos causando uma síndrome respiratória aguda grave em algumas pessoas. Desde então, a doença passou a ser chamada de COVID-19 – sigla derivada das palavras que nomeiam a virose: (CO)rona (VI)rus (D)isease algo que na tradução livre significa “Doença do Coronavírus”. O número 19 seria uma referência ao ano em que o novo vírus surgiu².

Em 11 de março de 2020, devido à alta capacidade de transmissão viral da COVID-19 que provocou aumento expressivo no número de mortes e novas infecções mundo afora, a OMS decretou estado de pandemia mundial - termo que se refere ao alcance geográfico de uma doença, não a sua gravidade - orientando governos a realizarem testes em larga escala, identificarem e tratarem os novos casos e praticarem distanciamento físico na tentativa de conter o ritmo de disseminação do vírus e preservar vidas.

Desde então, governos e empresas no mundo inteiro implementaram medidas visando evitar aglomeração de pessoas. Entre as medidas estavam monitoramento dos novos casos, recomendações para que todos usassem máscaras, higienizassem as mãos frequentemente e que praticassem distanciamento físico.

¹ Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 16/12/2021.

² Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/coronavirus/perguntas-e-respostas> Acesso em: 16/10/2021.

No dia 3 de fevereiro de 2020, o Ministério da Saúde brasileiro publicou a Portaria nº 188, declarando emergência de saúde pública de importância nacional por conta da infecção humana pelo novo coronavírus, o que exigia esforços de todo o sistema público de saúde na realização de estudos, pesquisas e análises que apontassem as origens, causas e tratamentos da COVID-19, bem como adoção de medidas que restringisse os riscos de infecção.

Nesse cenário, o Brasil teve suas atividades educativas diretamente afetadas, uma vez que União, Estados, Distrito Federal e Municípios passaram a editar decretos, portarias e outros mecanismos legais e normativos suspendendo as atividades de ensino presencial. Em 17 de março, o Ministério da Educação (MEC) publicou o Decreto nº 343 que dispunha sobre a substituição do ensino presencial por aulas ministradas via tecnologias digitais nas instituições federais de ensino enquanto durasse o estado de pandemia do novo coronavírus, e o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer nº 5, de 28 de abril de 2020, que delibera sobre o uso de tecnologias digitais para a execução do ensino remoto emergencial em todo o país.

No Maranhão, o governo estadual baixou portarias e decretos³ que visavam conter a disseminação do novo vírus no estado. A Portaria nº 506, de 30 de março de 2020, dispõe sobre o regime especial de realização das atividades curriculares não presenciais, nas etapas e modalidades da Educação Básica em toda a rede estadual. Deveriam ser utilizadas tecnologias que permitissem a continuidade das atividades docentes e discentes. Baseando-se nos indicadores de contágios e mortes causadas pelo novo coronavírus, o governo estadual passou a publicar periodicamente decretos (Decreto nº 35859, de 29 de maio de 2020, Decreto nº 35897, de 30 de junho de 2020) mantendo as atividades escolares de forma remota em todas as instituições de ensino no estado, pois o cenário era de dúvidas e incertezas.

Em Esperantinópolis, onde resido e realizei a presente pesquisa, a administração municipal passou a monitorar o espraiamento do vírus e, dessa forma, publicou decretos⁴ periodicamente acreditando que a situação logo voltaria à normalidade. O Decreto Municipal nº 5, de 19 de março de 2020, suspendeu as reuniões e aglomerações em espaços públicos, eventos esportivos e atividades culturais no município pelo período de 15 dias em prevenção à disseminação do vírus.

Seguindo o governo estadual, a administração municipal baixou o Decreto nº 4, de 16 de março de 2020, suspendendo as aulas da rede pública e privada por um período de 15 dias. Assim, o município seguiu monitorando e mantendo as aulas suspensas e proibindo atividades

³ Disponíveis em: <https://www.corona.ma.gov.br/atos-normativos>; <https://bit.ly/3GfgoWA> Acesso em: 17/10/2021.

⁴ Documentos disponíveis em: <https://esperantinopolis.ma.gov.br/transparencia/covid>. Acesso em 10/10/2021.

que provocassem aglomeração (Decreto nº 6/2020, Decreto 9/2020). Vendo o número de casos e óbitos aumentarem progressivamente na cidade, a administração municipal publicou o Decreto nº 10/2020 declarando estado de calamidade pública em razão da grave crise de saúde pública consequente da COVID-19 e suas repercussões nas finanças públicas. Assim, os estudantes da cidade de Esperantinópolis tiveram sua rotina social, familiar e escolar alterada, pois se viram diante de uma nova situação que exigia integração e internalização de atitudes perante a prática do Ensino Remoto Emergencial.

Nesses contextos, nossos questionamentos foram construídos ao observarmos alguns discursos presentes no senso comum da comunidade do Centro de Ensino João Almeida e de seu entorno, de que o ensino remoto afastaria ainda mais da escola uma geração de jovens estudantes que há tempos não se interessava pela educação, pois desde o ensino presencial os alunos e alunas do ensino médio demonstravam não “quererem nada da vida” e o ensino remoto reforçaria isso.

No decorrer da implementação do ensino remoto, alguns pais e professores passaram a emitir opiniões e comentários sobre essa nova situação semelhantes aos expostos anteriormente. Assim, eles lançavam suas opiniões em redes sociais e aplicativos de mensagens online, como o grupo de discussões online do sindicato dos professores de Esperantinópolis, onde docentes da rede estadual e da rede municipal mobilizam suas lutas sindicais e emitem variados comentários sobre diversos assuntos, entre esses assuntos, a realidade pandêmica e o ensino remoto estavam constantemente em pauta. Por outro lado, nos primeiros contatos com o campo, surgiu outro questionamento: se o ensino remoto afasta os alunos da escola, por que alunos da turma do 2º ano do ensino médio continuaram frequentando as aulas de forma remota?

Diante desse quadro, percebemos a necessidade de problematizarmos os processos sociais e culturais que se relacionam com as experiências escolares de estudantes do 2º ano do ensino médio do Centro de Ensino João Almeida durante as aulas ministradas de forma remota, via tecnologias da informação e comunicação. Nesse sentido, formulamos as seguintes questões: Quais condições materiais (tecnológicas, infraestrutura domiciliar, técnicas e operacionais) os alunos dispuseram para estudarem remotamente? Esses estudantes demonstraram fazer uso de expertises tecnológicas para acompanhar o Ensino Remoto Emergencial e interagir nas redes de conectividade virtual utilizadas durante o tempo de distanciamento físico-escolar? Nos termos de Pierre Bourdieu, eles estariam fazendo uso de capital cultural? E qual tipo de capital cultural é mobilizado por esses alunos durante as aulas remotas? E ainda, é possível relacionar esses capitais com as estratégias usadas pelos alunos durante as aulas remotas?

Frente a esses questionamentos, o objetivo geral da pesquisa foi investigar a experiência escolar dos estudantes do 2º ano do ensino médio do Centro de Ensino João Almeida durante o ensino remoto emergencial, com ênfase sobre o capital cultural por eles acionados. Quanto aos objetivos específicos, foram: examinar as condições materiais/tecnológicas regionais para a implementação do ensino remoto em Esperantinópolis; analisar a realidade social, econômica e cultural dos alunos bem como suas relações com o ensino remoto; e observar as práticas adotadas pelos discentes nos ambientes virtuais onde as aulas foram ministradas.

Antes de apresentar o universo da pesquisa e o método de trabalho em ambiente virtual vale comentar o lugar de fala do pesquisador na construção do problema da investigação.

O lugar de fala na construção do problema de pesquisa

O recorte da realidade que o pesquisador se propõe a problematizar se depara com a exigência de um cuidado metodológico na pesquisa sociológica. O pesquisador precisa exercer uma reflexividade a partir da sua relação com o objeto pesquisado.

Na pesquisa social, o pesquisador se imbrica com o objeto de pesquisa, uma vez que ao mesmo tempo em que investiga determinado fenômeno, ele vivencia e sente os impactos desse fenômeno na sua vida de modo que isso pode comprometer a construção do objeto de pesquisa, pois isso implica uma parcialidade que poderá impedir o pesquisador de submeter sua problemática a interrogações teoricamente sistematizadas (BOURDIEU, *et al.* 2004a).

Nesse sentido, na condição de pesquisador, é importante que eu reflita: Qual lugar ocupo ao olhar a problemática pesquisada? Como é possível produzir ciência a partir das análises do senso comum? O que orienta minhas escolhas metodológicas, teóricas e empíricas, uma vez que não existe produção científica neutra? Como produzir um discurso científico que realmente se aproxime da comunidade pesquisada? Pensar essas questões exige uma reflexão localizada de meu percurso pessoal, profissional e acadêmico enquanto professor de educação básica e pesquisador, a qual passo a fazer a seguir.

Concluir todas as etapas da educação básica foi um grande desafio para mim e minha família. Ao finalizar o ensino médio e, sem condições de ir para a universidade, fiz curso médio de magistério e me tornei professor no local onde moro, Esperantinópolis.

Em 2010 me inscrevi em um programa federal de formação docente que visava oferecer formação em nível superior para professores que, apesar de não terem curso de graduação, já possuíam experiência prática na educação básica. O Programa de Formação de Professores da

Educação Básica – PARFOR - chegou na cidade vizinha onde moro através da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, onde foi denominado de PROFEBPAR – Programa de Formação de Professores para Educação Básica do Plano de Ações Articuladas.

Por se tratar de uma política pública educacional, não tive opção de escolha do curso, e dessa forma, estudei pedagogia de 2011 a 2016. Apesar do regime especial de funcionamento do curso – as aulas eram ministradas aos finais de semana e em intensivos de férias escolares – além da impossibilidade de participar de programas de iniciação científica e de projetos de extensão, limitando o tripé universitário (ensino, pesquisa e extensão) apenas ao ensino, me dediquei, pois, aquela era uma grande oportunidade para mim.

Na época eu já estava engajado para exercer uma docência nos moldes pensados por Freire (2011), que seria orientar os alunos a desenvolverem um olhar crítico sobre o mundo. Era preciso que os alunos questionassem, problematizassem e refletissem para em seguida agir sobre a realidade de acordo com os interesses deles. Eu segui esse fazer pedagógico, embora as condições materiais, estruturais e administrativas da escola incentivassem meu desânimo e descrença na execução de uma docência crítica.

Foi na graduação, após cursar as duas disciplinas de sociologia (sociologia da educação I que contemplava o pensamento clássico e sociologia II com os pensadores contemporâneos) que repensei minha prática docente. Essas disciplinas complementaram, de modo sistemático e rigoroso, reflexões sobre a realidade social e seus impactos na educação que eu já fazia há algum tempo e impulsionaram meu comprometimento social enquanto professor de escola pública.

Foi a sociologia, especificamente a de Bourdieu & Passeron (2014), que me mostrou como a educação escolar, na sociedade capitalista, reproduz as desigualdades sociais e econômicas através da prática pedagógica, o que foi um choque para mim na época, pois o discurso de transformação social, via processo educacional, que carregava comigo foi gravemente abalado.

Lá, também percebi que a educação, sozinha, não emancipa ninguém, nem transforma realidades, no entanto, o professor pode desenvolver atividades educativas emancipadoras desde que pautar sua ação docente de tal modo que, como pontua Tonet (2014, p. 18), os alunos “[...] compreendam o processo histórico, desde as suas origens e fundamentos até os dias atuais, de modo a que entendam que a realidade social é radicalmente histórica e social, isto é, que ela resulta apenas da atividade humana e não de potências divinas ou naturais”. Assim, eu estava cada vez mais interessado em me apropriar de um conhecimento que me ajudasse a entender para em seguida agir na minha realidade, e a sociologia surgiu como essencial nesse ponto.

Mas, como todo aluno de graduação, a cada disciplina, eu sentia um encantamento novo. Enquanto estudava, na minha cidade, estava sendo implementado um programa educacional que visava equipar as escolas públicas com aparelhos tecnológicos. Todas as escolas teriam laboratórios de informática com computadores, impressoras, caixas de som e outros recursos tecnológicos.

Mais uma vez, outras duas disciplinas da graduação me ajudaram a pensar aquela realidade: as disciplinas de Tecnologias Aplicadas à Educação e Tecnologia, Educação e Comunicação. As leituras e discussões feitas nas aulas me levaram a pensar sobre o encantamento eufórico que alguns colegas docentes demonstravam ao se referirem à possibilidade de uso desse aparato tecnológico nas escolas.

Então, decidi que escreveria uma monografia de final de curso problematizando o uso dessas tecnologias na educação, quer dizer, com as novas tecnologias, seria possível garantir uma educação reflexiva e emancipadora para os estudantes ou haveria apenas uma automatização da prática docente baseada na transmissão e reprodução de conhecimento? Dessa forma, concluí a graduação e continuei na docência na minha cidade, agora com uma nova visão de mundo, novas formas de ler a minha realidade.

Em 2017 e 2018 fiz duas pós-graduações *lato sensu* e, no início de 2019, comecei a pensar em um mestrado. Apesar do meu pessimismo e desconfiança em ser aprovado em todas as etapas do seletivo – eu achava que os outros candidatos eram, certamente, mais preparados que eu – decidi tentar e passei a monitorar o site da UFMA à espera de editais. Foi nesse momento que surgiu a dúvida: para qual programa de pós-graduação eu deveria ir? A trajetória convencional dos pedagogos e pedagogas é ir para o mestrado em educação, mas, de novo, minha realidade me aproximou da Sociologia.

Enquanto docente, eu sentia falta de um embasamento teórico que me ajudasse na compreensão de fenômenos sociais que permeavam a escola onde trabalho, para, a partir disso, pautar uma didática crítica e transformadora. A pedagogia me munuiu de elementos avaliativos, curriculares e didáticos, mas as questões sociais eram latentes na minha vivência. Era nesse sentido que variadas situações, que eu presenciava na escola, demonstravam que uma melhor compreensão da escola e sua função de reprodução da ordem social ou transformação, das relações de poder, estruturas, classes sociais, consumo, trabalho, desigualdade, etc., eram indispensáveis para que eu orientasse minha didática a partir disso. Situações como a do pai que vinha até a escola, às vezes bravo, às vezes pacífico, explicar o porquê ainda não ter comprado a farda do filho e pedir para não mandarem o menino para casa por conta disso. A mãe que não participava das reuniões de pais e mestres porque estava trabalhando. O aluno que

se concentrava mais no horário da merenda que nas atividades propostas em sala. O professor que expulsava aluno da sala por ele ser “muito danado” – seja lá o que esse termo signifique.

Diante disso, decidi ir para o Mestrado em Sociologia no campus da UFMA em Imperatriz, pois o Programa de Pós-Graduação em Sociologia - PPGS de lá possuía uma linha de pesquisa com temáticas abrangentes como os processos de construção e reprodução social das diferenças, tendo a educação como um desses processos.

No final de 2019, fui aprovado e, no início de 2020, entrei no mestrado com um projeto de pesquisa sobre a provável influência do ensino de sociologia, no último ano do ensino médio, para uma possível tomada consciente de decisão dos alunos entre universidade ou mercado de trabalho. Já acomodado na nova cidade e pronto para viver os próximos dois anos de estudo e pesquisa, na primeira semana de aula fui pego de surpresa com a suspensão das aulas presenciais em razão da pandemia de COVID-19. As aulas passaram a ser ministradas remotamente via internet e, dessa forma, retornei para minha cidade e passei a estudar em casa.

Assim, leituras em arquivos digitais, conexão de internet ruim, esforços em silenciar familiares que pudessem atrapalhar as aulas, o medo constante de que meus pais fossem infectados pelo vírus, tudo isso passou a fazer parte da minha rotina no mestrado. Houve ainda a necessidade de repensar a pesquisa, visto que a realidade para a qual a mesma havia sido pensada não mais existia naquele momento. Então, com apoio da minha orientadora, refiz o projeto e cheguei a essa pesquisa que agora escrevo.

Desse modo, percebe-se o quanto a proposta desta pesquisa carrega de minha trajetória e das minhas práticas pessoais. Minhas vivências, enquanto sujeito educador que é também um agente social, está conectadas às questões que envolvem educação pública, desigualdade social, ensino remoto, tomadas de decisão em relação aos estudos, bem como meu engajamento na execução de uma educação crítica que permita aos alunos serem agentes de sua própria história e não meros adereços de interesses alheios.

Universo da pesquisa

Esta pesquisa está inscrita na cidade de Esperantinópolis, localizada no centro do estado do Maranhão, a 329 km da capital, São Luís. Em 2019, a população estimada era de 17.241 pessoas.

FIGURA 1 – LOCALIZAÇÃO DE ESPERANTINÓPOLIS (2022)



Fonte: Acervo do autor.

Os dados mais recentes usados pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) para calcular o IDH de Esperantinópolis são do Censo 2010 produzidos pelo IBGE.⁵ Assim, o PNUD aponta Esperantinópolis com IDH de 0,586, o que coloca o município na categoria de baixo desenvolvimento humano. No entanto, observa-se que em comparação com o Censo de 2000, houve um aumento de 56,27% nesse índice. Apesar desse aumento no IDH, se observarmos o indicador de vulnerabilidade social cruzado com escolarização, no mesmo período, percebemos que o percentual de mães chefes de família sem ensino fundamental completo e com filhos menores de 15 anos, passou de 15,74% para 21,22%. E, ainda, houve crescimento no percentual de pessoas de 15 a 24 anos que não estudam nem trabalham e são vulneráveis à pobreza, passando de 20,73% para 22,62%.

No caso do ensino médio, foco da nossa reflexão, Esperantinópolis possui duas escolas e dois anexos dessas escolas que funcionam em áreas rurais do município, todas

⁵ O IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) varia numa escala de 0 a 1, sendo que, quanto mais próximo de 1, mais desenvolvido determinado lugar é. Essa escala considera o acesso da população a serviços básicos como saúde, educação e renda. É uma medida média, do acesso a esses três indicadores, que serve como métrica geral do desenvolvimento humano de um dado local.

públicas e mantidas pelo governo do estado. ⁶ Segundo dados do Censo Escolar 2018⁷, o número de matrículas realizadas no ensino médio nessa cidade foi de 912 alunos, o que corresponde a 0,32% do total de matrículas (280.492) realizadas nessa etapa de ensino em todo estado. No mesmo período, nas 32 escolas municipais⁸ dessa cidade, nos anos finais do ensino fundamental, foram realizadas 1.295 matrículas, ou seja, há uma lacuna no fluxo de alunos que concluem o ensino fundamental, mas não ingressam no ensino médio.

Vale comentar que as escolas de ensino médio da cidade apresentam razoável IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Em 2019, a média foi de 3,9, sendo que a meta projetada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) era de 3,9. ⁹ O índice alcançado por Esperantinópolis chama a atenção, pois a média das escolas do estado do Maranhão foi de 3,7. Todavia, não se alcançou a meta esperada que era de 4.0 para todo o estado no ano de 2019.

Entre as escolas de ensino médio de Esperantinópolis está o Centro de Ensino João Almeida, onde esta pesquisa foi realizada. Foi fundado em 1969 e leva o nome de um político esperantinopense, João Carneiro de Almeida (1922-1972). Em 2020 a escola ofertava Ensino Médio regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA), funcionando nos turnos matutino, vespertino e noturno (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2020).

No ano de 2020 a escola contava com um total de 260 alunos matriculados. Há somente turmas de primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio regular e ensino médio na modalidade EJA. Nos turnos matutino e vespertino atende somente alunos do ensino médio regular e no turno noturno funciona as turmas da EJA e ensino médio regular. O trabalho pedagógico da escola é orientado por uma concepção de educação como atividade que, tal qual consta no Projeto Político Pedagógico (2020, p. 28),

[...] eleva o homem à condição de ser humano, levando-nos a pensar a aprendizagem como uma elaboração que parte do próprio sujeito, pois ao contrário do que se pensou por muito tempo, o aluno não copia passivamente o conhecimento que vem do mundo exterior, mas ao contrário ele o constrói ativamente em interação com o meio e com a realidade.

⁶ Dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/esperantinopolis/panorama>. Acesso em: 29/08/2019.

⁷ Censo Escolar/INEP 2018. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/censo-escolar/informes-estatisticos/>. Acesso em 30/12/2020.

⁸ Disponível em: <https://bit.ly/3rkysIX> Acesso em 29/09/2022

⁹ Resultados e Metas/INEP 2019. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado>. Acesso em: 1/1/2021.

Nesse sentido, o PPP da escola aponta que a mesma adota a concepção de que o conhecimento não nasce com o ser humano e também não é dado pelo meio social. À medida que vai se desenvolvendo biologicamente, o sujeito constrói seu próprio conhecimento interagindo com o meio biológico, físico e social. Para tanto, essa construção depende das condições que esses sujeitos têm à sua disposição, como estar saudável, ter horas de repouso, alimentar-se bem, etc. E ainda depende das condições sociais – se o sujeito mora na favela, zona rural ou grandes centros urbanos, entre outras (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2020).

A escola ocupa uma área de 2.740 m² possuindo oito salas de aula, uma diretoria, uma secretaria e uma sala exclusiva para professores, um laboratório de informática, uma sala de leitura, uma cantina, uma área livre (pátio), um depósito e duas áreas de circulação, dois banheiros (masculino e feminino), um almoxarifado (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2020).

FIGURA 2 – PÁTIO DO CENTRO DE ENSINO JOÃO ALMEIDA (2020)



Fonte: Acervo do autor.

FIGURA 3 – ENTRADA E SAÍDA DA ESCOLA (2020)

Fonte: Acervo do autor

FIGURA 4 – FUNDOS DA ESCOLA (2020)

Fonte: Acervo do autor

Com problemas intrínsecos ao ensino público brasileiro e maranhense, o Centro de Ensino João Almeida enfrenta alguns obstáculos. São dificuldades amplamente divulgadas pela mídia¹⁰. Embora o governo do Maranhão tenha se destacado nos últimos anos por promover

¹⁰ Alunos estudam em escolas precárias no interior do Maranhão. Disponível em: <http://glo.bo/3ilMeXf> Acesso em 24/022022. No Maranhão, alunos ficam sem estudar por falta de professores. Disponível em:

políticas educacionais¹¹ voltadas para a melhoria dos indicadores educacionais, os problemas do ensino público maranhense são históricos e refletem anos da dívida social do estado com a educação, o que tem impactado na rotina escolar de milhares de estudantes.

Apesar dos problemas, a comunidade escolar do Centro de Ensino João Almeida tem se esforçado e se destacado em alguns aspectos. Em 2019, a escola teve cinco estudantes premiados por seu desempenho nas avaliações internas do estado. Cada estudante recebeu um valor em dinheiro e distintivos do Prêmio Mais IDEB¹².

Em 2020, a escola divulgou o desempenho dos alunos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e nos vestibulares tradicionais, mostrando que estes conquistaram vagas nos mais variados cursos e instituições de ensino superior do Maranhão e de outros estados.

Ainda em 2019, um professor de inglês da escola foi aprovado em um seletivo e conquistou uma bolsa para fazer intercâmbio nos Estados Unidos. Porém, em 2020, com o fechamento total das escolas professores, alunos e toda a comunidade escolar se viram diante de algo novo e desafiador e a gestão escolar deveria garantir a execução do programa de ensino remoto emergencial apresentado pela SEDUC considerando as especificidades locais da comunidade esperantinopense.

As orientações para o desenvolvimento das atividades curriculares e a reorganização dos calendários escolares, enquanto permanecessem as medidas de prevenção ao novo Corona vírus – COVID19, para as Instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino do Maranhão foram publicadas em 27 de março de 2020. Tratava-se da resolução nº 94 onde o Conselho Estadual de Educação (CEE) orientava as escolas a optarem por apresentarem um plano de reposição de aulas, tão logo o ensino presencial fosse retomado, ou utilizarem recursos tecnológicos para dar continuidade ao ano letivo escolar 2020. O Centro de Ensino João Almeida então optou por usar ferramentas tecnológicas.

<http://glo.bo/3uiLwQ3>. Acesso em: 24/02/2022. Pais reclamam de condições precárias de escolas em São Luís. <http://glo.bo/3tAJFqL>. Acesso em: 24/02/2022

¹¹ Segundo a *Nova Escola*, nos últimos anos, o Governo do Maranhão vem se destacando por promover ações que estão enfrentando o histórico desastre educacional do estado. Disponível em: <https://bit.ly/3qnyL5k>. Acesso em: 2/02/2022.

¹² Programa MAIS IDEB foi implementado pela Secretaria de Estado de Educação do Maranhão com foco nos professores de Matemática e Língua Portuguesa do Ensino Médio objetivando a qualificação desses docentes e a melhoria dos indicadores educacionais no estado. Trata-se de um desdobramento de mecanismos de avaliação nacionais que visam levantar indicadores educacionais como Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e assim orientar políticas públicas educacionais voltadas para a melhoria da educação pública brasileira.

Desse modo, tive que adentrar nas plataformas online onde as aulas eram ministradas para o desenvolvimento da pesquisa. Assim, optamos pela realização de uma pesquisa netnográfica para o registro de dados.

Metodologia da pesquisa

O pressuposto metodológico utilizado foi o da netnografia. A netnografia, neologismo criado na década de 1990 a partir da junção das palavras **internet** + **etnografia**, pode ser entendida como uma forma especializada de etnografia adaptada às contingências únicas mediadas por computador dos modos sociais de hoje. O pesquisador adentra os ambientes digitais e participa, vivencia aquele espaço para em seguida documentar e apresentar uma descrição densa do comportamento humano e seus aspectos baseado na observação participante desses ambientes digitais. Em síntese, trata-se de uma modalidade de etnografia realizada em ambientes digitais (KOZINETS, 2010, p.14).

A etnografia é um método próprio da antropologia que toma como objeto de pesquisa uma comunidade ou grupo social e registra, através de uma escrita densa, as particularidades diversas desses povos (MAUSS, 2003). Na pesquisa etnográfica tradicional, o pesquisador integra-se à comunidade analisada e utiliza-se da observação participante para registrar comportamentos e discursos. O objetivo da pesquisa etnográfica é categorizar, codificar e sintetizar ações e falas interpretando um fenômeno através dos aspectos culturais, das experiências de trabalho, das relações com a natureza de um determinado grupo social e desse modo desconstruir e desnaturalizar as noções e percepções sobre aspectos sociais e culturais da vida social que são compartilhados por pessoas de um dado grupo. Essas percepções gerais sobre a realidade social que as pessoas trazem consigo são construídas cotidianamente através da mídia, das conversas cotidianas e dos preconceitos que envolvem a vida social.

A desconstrução de preconceitos via pesquisa etnográfica não é uma prática recente e tem sido transformada ao longo dos tempos. Até o final do século XIX, o fazer etnográfico foi marcado por esforços dos pesquisadores em explicarem o porquê alguns grupos humanos alcançaram status de “civilizados” enquanto outros permaneciam na barbárie e na selvageria. Nessa época, predominava a chamada antropologia de gabinete onde os etnólogos, que nunca mantiveram contato direto com os grupos estudados, interpretavam comportamentos e discursos de aborígenes, indígenas e grupos africanos analisando relatos escritos por viajantes, missionários e colonizadores que mantiveram algum contato direto com esses grupos.

Foi em 1914 que o polonês Bronislaw Malinowski rompeu com a antropologia de gabinete defendendo a ideia de que para entender determinados padrões de comportamentos e interpretações de mundo de um grupo, o pesquisador deveria viver entre eles e participar dos rituais, experimentar, enfim, deveria integrar-se à comunidade pesquisada. “O pesquisador de campo deveria viver na aldeia nativa, usar a língua nativa, ficar um período de tempo suficiente (mas raramente especificado), investigar certos temas clássicos, e assim por diante” (CLIFFORD, 2002, p. 28).

Assim, ao longo dos anos, a antropologia foi sendo vista como área do conhecimento especialista em comunidades nativas que viviam em áreas distantes e/ou isoladas. A etnografia então se consolidou como método que permitia ao antropólogo desnaturalizar os olhares e formas usuais que permeavam o imaginário popular a respeito daqueles grupos. É através da etnografia que se torna possível apontar os marcadores de classe: posição social, gênero, etnia, classe social, etc., que influenciam a construção das diferentes interpretações de mundo das pessoas sobre elas mesmas e os outros.

No entanto, as dinâmicas sociais transformam realidades constantemente, logo os métodos e abordagens de pesquisa também sofrem adaptações. Como lembra Nascimento (2020), a própria sociologia se consolidou, enquanto ciência, através das mudanças sociais e econômicas provocadas pela revolução industrial dos séculos XVIII e XIX que alteraram o panorama e o funcionamento das sociedades da época permitindo àqueles pesquisadores desenvolverem métodos e teorias que explicassem fenômenos sociais daquela época.

Com a etnografia também ocorreram essas adaptações. Por exemplo, desde 1910, sociólogos urbanos se apropriaram das perspectivas etnográficas para estudarem as periferias, moradia, política e violência, criminalidade, marginalidades e etc (FELTRAN, 2017). Dessa forma, a etnografia extrapolou os estudos antropológicos e passou a ser utilizada em diversas áreas de pesquisa como administração (MAIA, 2008), educação (NOVELO, 2020; SOUZA, 2009), entre outras.

É importante observarmos que esses ajustes metodológicos na pesquisa etnográfica, segundo Noveli (2010, p. 111),

Não se trata de uma renovação da etnografia, ou da condenação da forma com a etnografia foi, tem sido e ainda é tradicionalmente feita. Trata-se de considerar que o contexto social tem mudado muitas dimensões ao longo dos anos, e que uma dessas dimensões é a tecnológica. Dadas tais mudanças, se considera necessário revisitar alguns conceitos, métodos, técnicas, de forma a entender como estes também podem ser aplicados no contexto atual.

Essas revisões sofridas pelos métodos e técnicas de pesquisa em razão das mudanças sociais e tecnológicas nem sempre ocorrem de forma linear. Em 2020, por exemplo, por conta da pandemia de COVID-19 e das restrições de circulação espacial, a etnografia de gabinete ganhou força novamente. Muitos pesquisadores passaram a fazer etnografia documental-digital a fim de analisar determinado fenômeno.

Assim, as técnicas adotadas nesta pesquisa netnográfica foram observação participante das aulas online e aplicação de questionário aos alunos; a princípio, foi pensado em se aplicar questionário online, mas no decorrer da pesquisa foi aplicado presencialmente. Viveu-se o que afirma Richardson (1999, p. 261): “Na observação participante, o observador não é apenas um espectador do fato que está sendo estudado, ele se coloca na posição e ao nível dos outros humanos que compõem o fenômeno a ser observado”. Enquanto que o questionário compõe um conjunto de perguntas que “permite observar as características de um indivíduo ou grupo. Por exemplo: sexo, idade, estado civil, nível de escolaridade, preferência política etc.”.

Também se experimentou o que aponta Goldman (2008): o pesquisador costuma ir a campo munido de um esquema teórico e metodológico pronto para ser executado, porém, uma vez entre os sujeitos da pesquisa ele é surpreendido com acontecimentos, discursos e práticas que desestabilizam completamente sua pesquisa. O autor afirma que isso é positivo para o pesquisador pois incide diretamente sobre sua visão dominante de pensar a realidade e mostra que a realidade sempre supera a teoria nos permitindo a construção de novas conexões.

Foi nessa perspectiva que ao longo do trabalho de campo fui surpreendido pela notícia de que, antes de finalizarem aquele ano letivo, as aulas voltariam ao modelo presencial. Assim, tive que repensar o trabalho metodológico que vinha desenvolvendo até então e complementei a netnografia com técnicas de pesquisas off-line. Como apontei anteriormente, o questionário que seria aplicado de forma online, foi aplicado de forma presencial. A observação participante passou a ser realizada na sala de aula física e passei a utilizar também conversas informais face a face com os estudantes no pátio da escola, na sala de aula física e em outras dependências da escola.

Ao vivenciar essa situação, as ideias de Romancini (2020?) serviram de orientação. Conforme o autor, ao desenvolvermos uma pesquisa netnográfica precisamos deixar claro a distinção entre pesquisa de comunidade online e pesquisa online em comunidades. A primeira estuda um fenômeno diretamente relacionado a grupos de convivência puramente digital. Não há uma existência concreta do fenômeno fora da internet. Por exemplo: pesquisas envolvendo marketing digital, blogs e redes sociais que discutem um assunto específico. Por outro lado, na pesquisa online em comunidade o fenômeno analisado possui uma existência social além da

internet, assim é natural que a netnografia seja complementada com técnicas de pesquisas off-line. Assim, podemos entender que na nossa pesquisa utilizamos interação e coleta de dados culturais tanto face a face quanto online; logo, trata-se de uma pesquisa online da comunidade escolar do Centro de Ensino João Almeida.

Por fim, é importante destacar que a escola, professores e a gestão não eram desconhecidos. Em 2018 eu já havia realizado uma pesquisa de final de curso lá, então não foi difícil reforçar essa confiança mútua apontada por Miskolci (2011, p. 20) e desenvolver a netnografia com eles.

Mesmo seguindo as premissas de jamais identificar colaboradores/as ou cometer infrações relativas a direitos autorais surgirão dúvidas sobre o que expor e o que omitir. Não há regras para questões dessa ordem, nas quais deve vigorar o bom-senso e a manutenção do selo do “contrato etnográfico”, ou seja, a manutenção da confiança mútua.

Entre os alunos, isso foi mais gradual e construído com o auxílio dos professores, da direção e de dois alunos que eram meus informantes qualificados. Amparado por essa rede de apoio, comecei a observar que os alunos passaram a agir de modo que demonstrava minha aceitação entre eles. Isso ficou evidente também no momento presencial, que será relatado no capítulo 2.

Busca do estado da arte

Nossa reflexão não parte do zero. Apesar do nosso questionamento específico sobre a realidade de estudantes secundaristas da referida cidade, as categorias teórico-metodológicas das quais nos apropriamos, a qual será exposta no próximo capítulo, não são exclusividade da nossa pesquisa. Assim, podemos dialogar com pesquisas e trabalhos já realizados para elaborarmos uma reflexão sociológica, compreendo também como Paugam (2015, p. 18) que

A clarificação das palavras e dos conceitos é obviamente necessária, mas trata-se principalmente de um novo questionamento, de uma nova problemática que urge justificar a partir de trabalhos sociológicos já existentes, das hipóteses já verificadas, mas também das questões ainda não esclarecidas.

Em uma consulta realizada, em outubro de 2021, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, usando a palavra-chave “ensino remoto” e refinando a busca

selecionando a opção que mostrasse apenas as teses e dissertações defendidas de 2015 a 2020, encontramos um total de 175 resultados. No entanto, observamos que entre esses resultados haviam pesquisas que discutiam o uso de tecnologias da informação e comunicação aplicadas ao desenvolvimento de atividades em tempo real, mas não na educação.

Assim, essas inúmeras pesquisas de variados programas de pós-graduação nos levaram a reorientar as palavras-chave usadas na base de dados. Então, decidimos combinar simultaneamente o uso das palavras-chave “ensino remoto”, “educação”, “pandemia”. Por usarmos palavras-chave específicas, nessa nova consulta não aplicamos nenhum filtro temporal ou outro qualquer. Dessa forma, os resultados foram reduzidos a seis dissertações. Vejamos, a seguir, o que dizem essas pesquisas sobre a educação em um contexto de ensino remoto, a partir de uma síntese do resumo e da introdução desses estudos.

No período de março a junho de 2020, Carolina Gil Santos Wolff (2020) observou e documentou o desenvolvimento das aulas remotas, bem como reunião virtual de professores e coordenadores de uma turma do 5º ano do ensino fundamental de uma escola privada de classe média alta de São Paulo. Objetivou analisar a implementação de um currículo escolar pautado na urgência e coesão de valores da cultura digital por ocasião do ensino remoto. Concluiu que, diante da realidade de ensino remoto imposta pela COVID-19, houve uma articulação entre escola e família, com reorganização curricular a partir de um replanejamento das atividades escolares e empenho da gestão escolar em garantir formação aos docentes. Tudo isso fez do ensino remoto uma experiência de educação criativa que consolidou as reflexões sobre a cultura digital e as práticas pedagógicas já existentes na escola pesquisada.

Talize Zilio (2020) objetivou evidenciar as contribuições que as Histórias em Quadrinhos -HQs podem proporcionar para o ensino e aprendizagem da língua inglesa em uma turma do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Porto Alegre (RS). Inicialmente pensada para o ensino presencial, a pesquisa teve que ser reformulada por conta da pandemia de COVID-19, então o autor repensou sua metodologia e usou observação e transcrição das aulas síncronas realizadas no *Google Meet* e das atividades assíncronas oferecidas no *Google Classroom*.

Outro impacto foi a redução da população da pesquisa que antes era de 52 alunos com idade entre 14 e 17 anos, número esse que foi reduzido para 25 quando a escola migrou para o ensino remoto. Zilio também enviou aos alunos um questionário eletrônico, via rede social, com 25 questões sobre o perfil socioeconômico deles. Concluiu que a aquisição léxica e semântica, em especial, a expansão da habilidade de leitura em língua inglesa, e a interação

comunicativa mediante a produção de mapas mentais, por parte dos alunos, evidenciaram o potencial das HQs aos processos de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Elvandir Guedes Guimarães (2020) apresentou uma proposta de produção de materiais didáticos digitais alinhados aos pressupostos teóricos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destinados ao ensino e aprendizagem da disciplina de língua inglesa em uma turma do 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Santa Maria (RS). Após elaborar o produto, a partir de ferramentas como *Canva*, *Quizlet*, *Genial.ly* e *PlayPosit*, Guimarães disponibilizou esses recursos para serem usados por professores nas aulas remotas durante a pandemia. Concluiu que houve uma grande utilização dos materiais didáticos digitais pelos professores de língua inglesa de diversas localidades, bem como uma impressão positiva destes em relação ao material, e grande aceitação entre os alunos de 6º ano.

Adriana Aparecida Souza Rosa Melo (2021) realizou uma revisão de literatura buscando artigos, pesquisas publicadas em anais de congressos, teses, dissertações e livros nas bases de dados *Google Scholar*, *Scielo* e Periódicos da CAPES que tratavam de novas metodologias aplicadas ao ensino de biologia em turmas do ensino médio e que contemplavam as dinâmicas e novos modos de aprender da chamada geração Z (nascidos entre 1996 e 2005). O objetivo da autora foi elaborar, aplicar e avaliar uma nova metodologia baseada nas novas formas de aprender da geração Z, alunos que já nasceram rodeados por aparelhos tecnológicos digitais.

Já com a proposta pronta para ser executada, a autora redirecionou sua pesquisa, pois, por causa da COVID-19, as aulas passaram a ser ministradas remotamente naquele período, então ela buscou trabalhos de pesquisas já realizadas sobre aplicação e avaliação de metodologias ativas e o uso de tecnologias no processo educativo. Assim, ela apresentou uma sequência didática que combinava aulas expositivas dialogadas (metodologias ativas), práticas simples (que favorecem melhor compreensão dos fenômenos biológicos) e ambiente remoto (que amplia o espaço-tempo de sala de aula).

A autora concluiu que uma metodologia que priorize esses três elementos apresentados por ela, favorecerá a construção do conhecimento científico, maximizará o processo de ensino e aprendizagem, além de possibilitar a inserção do discente na esfera digital – ambiente que a geração Z tem familiaridade e interesse.

Laercio Fermino Toledo Júnior (2021) apresentou uma proposta metodológica para o ensino de física no ensino médio a partir da nova realidade de ensino remoto. O autor partiu da necessidade de se pensar em novas metodologias que se adequassem ao ensino remoto e que

também fosse aplicada ao ensino híbrido – divisão da carga horária escolar entre atividades realizadas presencialmente na escola e atividades realizadas de forma remota.

O autor combinou o método da experimentação, utilizando tecnologias digitais e softwares de baixo custo que simulavam experimentos e ainda estações de experimentos montadas para o momento presencial do ensino híbrido, e assim explicar aos alunos movimento o conceito, propriedades e aplicações dos movimentos oscilatórios.

Toledo Júnior então concluiu que os alunos receberam bem a nova metodologia e que a mesma foi muito útil para o professor trabalhar de maneira satisfatória os movimentos físicos, relacionando a Física com o cotidiano dos alunos, e para trabalhar competências e habilidades através do uso de softwares, vídeos, experimentos, escrita e trabalho em grupo, mesmo em um contexto de ensino completamente remoto.

E, por fim, temos a pesquisa de Júlia Sotto-Maior Bayer (2021) que se fundamentou na psicologia sócio-histórica e no materialismo histórico dialético objetivando explicitar e analisar as significações sobre a docência no ensino técnico integrado ao ensino médio durante o ensino remoto, na visão dos professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP.

A autora entrevistou seis docentes do IFSP e concluiu que a cultura estabelecida na história da educação de técnicos no país constitui as significações dos docentes e enche os docentes de tensão por novas possibilidades apresentadas à docência a partir da transformação institucional em Instituto Federal.

Continuando uma busca no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, agora usando a palavra-chave “Esperantinópolis”, sem recorte temporal ou qualquer outro recurso de refinamento da busca, constatamos a escassez de trabalhos científicos sobre a realidade educacional de Esperantinópolis.

A realidade de Esperantinópolis é estudada em três pesquisas de mestrado: de José Costa Ayres Júnior (2007), Márcia Fernanda Silva Figuerêdo (2016), Jéssica Wan Lume da Silva Godinho (2017); e uma tese de doutorado de Sávio José Dias Rodrigues (2016). A partir da leitura dos resumos e da introdução desses estudos, apresentamos a seguir uma síntese de cada pesquisa para, em seguida, situar nossa pesquisa.

José Costa Ayres Júnior (2007) estudou o processo histórico de conflitos pelo coco babaçu e pela terra em municípios da Microrregião do Médio Mearim no estado do Maranhão, particularmente Pedreiras, Lago do Junco, Lago dos Rodrigues, Lima Campos e Esperantinópolis, com foco nas quebradeiras de coco babaçu. Seu objetivo foi analisar como as pessoas dessas localidades superaram as limitações e restrições sociais a que estavam

submetidas e conquistaram juntamente com suas famílias o acesso à terra e ao babaçu. Concluiu que foi o latifúndio que criou as condições materiais para o início das lutas pela terra, e as quebradeiras de coco foram pioneiras nessas lutas. Assim, surge o Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu (MIQCB) movido pelo desejo de se congregar todas as quebradeiras da área de babaçuais. Essa organização tem como objetivo a reivindicação de políticas públicas e de amparo legal que garantam às famílias residentes no campo o direito de executarem atividades de extração e comercialização do babaçu e de seus produtos derivados, como azeite, palmito, mesocarpo, etc.

Jéssica Wan Lume da Silva Godinho (2017), na área de ciências da saúde, objetivou analisar a etnofarmacológica e química da espécie vegetal conhecida cientificamente pelo nome *Attalea speciosa Mart. ex Spreng* (babaçu), de grande ocorrência no estado do Maranhão, largamente empregada popularmente para diversos fins terapêuticos. Visando à contribuição na validação da espécie, utilizou um estudo químico do mesocarpo, que é uma farinha produzida a partir de flocos de massa presente na casca do babaçu. Coletou material em Arari e Esperantinópolis (Maranhão) e em Fortaleza (Ceará) e concluiu apontando a existência de diferenças socioeconômicas entre o perfil pertinente aos usuários de plantas para fins medicinais e o daqueles que fazem uso terapêutico do babaçu.

Sávio José Dias Rodrigues (2016) apoiou-se na dialética marxista para investigar os modos de produção no contexto da totalidade e assim analisar as migrações de trabalhadores de espaços subalternizados para os espaços de atração de mão de obra no Brasil, bem como a reprodução do trabalho escravo contemporâneo no país e o papel que o Maranhão tem nesse processo. Fez pesquisa de campo em Açailândia, Peritoró, Santa Helena, Esperantinópolis, Codó, Palmeirândia e Coroatá. Entrevistou secretários municipais e assistentes sociais das prefeituras. Coletou relatos de trabalhadores migrantes e resgatados de situações análogas à escravidão. Participou de eventos organizados por entidades e organizações de trabalhadores rurais em Bacabal, Balsas e Pedreiras.

Concluiu que o Maranhão tem se evidenciado como um dos grandes emissores de mão de obra escrava no Brasil, apresentando dados que o colocam em primeiro lugar como exportador de trabalhadores que são aliciados. O autor aponta que em Esperantinópolis há relatos de trabalhadores resgatados de situações análogas à escravidão, mas ele não confirmou essa informação porque as secretarias municipais, nem o sindicato rural e organizações do campo não possuíam dados ou registros sobre, havia apenas os boatos que rodavam a cidade. Porém, o autor apontou que nessa cidade havia um grande fluxo de jovens com idade entre 18 e 29 anos que migram constantemente para outros estados em busca de trabalho movidos

principalmente pelo desejo de melhorar as condições de vida deles e de seus familiares através da renda financeira.

Ainda Rodrigues (2016) aponta que em Esperantinópolis predominava, entre os gestores públicos, líderes sindicais e entre os próprios trabalhadores, o discurso de que a submissão desses trabalhadores a condições degradantes de trabalho em outros estados era consequência da falta de estudos desses migrantes. Havia um ideal de vida de que através da educação o sujeito alcançaria elevado poder de consumo, e, assim, teria uma vida perfeita. Contrário a esse ideal, haviam as pessoas que não estudaram, logo, o único meio de ascender seu poder de consumo seria sair de seu local de origem e aceitar qualquer condição de trabalho, pois, quem não tem estudo, não tem escolha. Dessa forma, naturalizava-se o trabalho escravo e as humilhações que esses trabalhadores sofriam fora de sua cidade.

O autor finalizou afirmando que, ainda que o trabalho escravo seja parte da modernidade do capitalismo contemporâneo, é necessária à sua reprodução, sobretudo no capitalismo dependente brasileiro.

E, por fim, temos Márcia Fernanda Figuerêdo (2016) com a única pesquisa que discute a realidade educacional da cidade. A autora aplicou uma sequência didática sobre escrita de artigo de opinião com estudantes do 8º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Esperantinópolis, objetivando uma apropriação dos conectores usados na escrita de textos argumentativos.

Usando a abordagem qualitativa, a autora utilizou técnicas próprias de estudos etnográficos como a observação participante e ainda realizou análise de documentos. Após observar grandes dificuldades dos alunos em usarem os conectores argumentativos, a pesquisadora propôs a realização de uma sequência didática onde os alunos deveriam elaborar um texto argumentativo sobre variados temas, como gravidez na adolescência, uso de drogas, corrupção, entre outros assuntos que despertaram o interesse dos 33 alunos que participaram da pesquisa. Finalizou apontando a importância de se trabalhar as habilidades de escrita dos alunos, dado que os exames nacionais (SAEB, PROVA BRASIL, ENEM) cobram isso desses alunos. Dessa forma, a autora inferiu que a aplicação da sequência didática facilitou a aprendizagem do uso dos conectores pelos alunos. Diante desse resultado, a pesquisadora afirmou que pretende desenvolver mais atividades que estimulem o gosto pela leitura.

Observamos que as pesquisas localizadas na BDTD discutem ensino remoto priorizando os aspectos didático-metodológicos. São estudos que discutem estratégias para auxiliar os professores a desenvolverem a aprendizagem dos alunos mesmo em condições adversas que o ensino remoto os colocou. Por esses estudos, vemos a importância de se pensar

as práticas de ensino remoto no contexto atual, o qual surgiu como alternativa de substituição total do ensino presencial.

Nesses contextos, podemos avançar na discussão das condições culturais, sociais e econômicas para a adoção do ensino remoto e internalização de ações e escolhas dos alunos de uma turma do ensino médio. Assim, salientamos a importância da nossa pesquisa ao incluir o olhar sociológico sobre o ensino remoto.

Nossa contribuição se dará no sentido de focar também os aspectos subjetivos inerentes às posturas e tomadas de decisão dos alunos diante dessa realidade. Desse modo, extrapolaremos as pesquisas que discutem técnicas didáticas, pois qualquer técnica adotada pelos professores exige um conhecimento dos elementos sociais e culturais que envolvem aqueles a quem se direcionam essas metodologias: os estudantes. No que diz respeito à cidade de Esperantinópolis, nossa pesquisa contribuirá para reforçar a inclusão desse território no debate científico e pensar sua realidade educacional, em especial, no contexto do ensino remoto.

Assim, a presente pesquisa se estrutura da seguinte forma: na primeira parte temos a introdução onde contextualizamos a problemática a partir dos eventos que culminaram com a necessidade de implementar ensino remoto em todas as escolas do Brasil situando a cidade de Esperantinópolis nesse contexto. Apresentamos o universo da pesquisa bem como a metodologia utilizada e finalizamos discutindo o estado da arte para situar a pesquisa, o campo e o pesquisador no meio científico. Em seguida, apresentamos a sociologia de Pierre Bourdieu, ancoragem teórica central da pesquisa, destacando principalmente os processos teóricos e metodológicos que orientaram o sociólogo francês na elaboração de alguns conceitos chave para pensarmos as dinâmicas sociais a partir das dimensões subjetivas e objetivas que orientam as práticas dos agentes, no caso, os estudantes. Finalizamos discutindo os conceitos de *habitus* e capital buscando relacioná-los com o objeto da nossa pesquisa. Em seguida apresentamos os dados empíricos enfatizando os procedimentos metodológicos adotados antes e durante minha entrada no campo, para em seguida apresentar uma análise e discussão dos mesmo a partir do referencial teórico bourdiesiano. Logo após, temos a discussão e análise dos dados apresentados. Aqui apresentamos a análise relacionando os dados com a problemática pesquisada e finalizamos com a conclusão onde apresentamos uma síntese do estudo detalhando o caminho percorrido que nos levaram a resposta à problemática, apresentamos essas respostas com base nos dados discutidos e finalizamos identificando uma possível alternativa de ampliação dessa pesquisa.

1 A SOCIOLOGIA DE PIERRE BOURDIEU COMO REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO DA PESQUISA

Sistematizar, analisar e explicar fenômenos sociais, sejam eles novos ou não, exige que o pesquisador mobilize um aparato teórico, epistemológico e metodológico que o auxilie nessa empreitada. É através dessa mobilização que se produz ciência identificando padrões, regras de condutas e estruturas que expliquem o funcionamento das sociedades humanas. Esse tem sido o cuidado fundamental de sociólogos clássicos e contemporâneos para que se possa atribuir caráter científico à pesquisa sociológica.

Entre os autores clássicos, destacamos Durkheim, Weber e Marx. Embora não sejam todos contemporâneos entre si, podem ser situados no século XIX, que foi marcado pelas consequências da Revolução Industrial, entre as quais, as crises geradas pelo sistema capitalista nos seus processos de industrialização e urbanização, especialmente, nas grandes cidades. Assim, a busca por melhores condições de vida nas cidades implicou na exploração do operariado masculino, feminino e até mesmo infantil, que foi submetido a uma jornada intensa de trabalho, falta de segurança contra acidentes, falta de alimentação e moradia adequadas e, por essa razão, vulnerabilidade frente a epidemias e doenças transmissíveis. Essas crises suscitaram a emergência do movimento operário, que nas suas greves reivindicava melhores salários, redução da jornada de trabalho, proteção contra acidentes nas fábricas e direito à educação escolar, em especial, para as crianças. Esses contextos atingiram os países em tempos variados e impeliram pensadores da chamada sociologia clássica a analisar tais fenômenos sociais a partir de distintas abordagens.

Émile Durkheim (1858-1917) é considerado um dos precursores em pensar a realidade social a partir de método e epistemologia rigorosamente sistematizados. Foi com Durkheim que a Sociologia assumiu caráter científico. Para ele, os problemas sociais eram consequências da sociedade como um todo, não dos indivíduos especificamente. O autor olhava para a sociedade como um grande organismo vivo onde os problemas de ordem social eram considerados patologias que precisavam ser identificados e tratados. É nesse sentido que Durkheim executava pesquisas de caráter funcionalista, isto é, ele partia da noção de que a sociedade era um corpo estruturado por diferentes partes que determinavam as condutas dos indivíduos.

Durkheim procurava explicar o fenômeno social através da observação e experimentação, assim o método dele contemplava os fatos sociais como categoria de análise fundamental. Por fatos sociais, o autor entende como modos de agir e pensar que são impostos

aos sujeitos pelas instituições sociais de maneira coercitiva – são aplicados ao indivíduo independente de sua vontade; são gerais: se aplicam a todos; e são exteriores – existem antes mesmo das pessoas. Exemplo: os órgãos de justiça impõem modos de agir independente da vontade das pessoas, todos estão sujeitos às regras impostas pela justiça e elas já existem há muito tempo. A sociologia então deveria se preocupar primordialmente com os fatos sociais. “O nosso método [...] considera os fatos sociais como coisas, em que a natureza, por mais flexível e maleável que seja, não se modifica à vontade” (DURKHEIM, 2005, p. 12). As instituições sociais, os órgãos institucionais, grupos políticos ou religiosos, entre outros, seriam então a base para entendermos qualquer problemática social.

Max Weber (1864-1920) foi outro importante pensador que contribuiu significativamente para o fortalecimento da pesquisa sociológica. Ele realizava seus estudos a partir do argumento de que os fenômenos sociais podem ser explicados através dos sentidos que os indivíduos, enquanto membros de determinada sociedade, atribuem a seus comportamentos. De fato, Weber desenvolveu uma sociologia compreensiva pautada na ação dos indivíduos, ao contrário de Durkheim que buscava um entendimento da realidade social a partir das instituições e suas estruturas. Segundo Weber (1982, p.74), a sociologia compreensiva

[...] considera o indivíduo e seu ato como a unidade básica, como seu “átomo” — se nos permitirem pelo menos uma vez a comparação discutível. Nessa abordagem, o indivíduo é também o limite superior e o único portador de conduta significativa ... Em geral, para a Sociologia, conceitos como “Estado”, “associação”, “feudalismo” e outros semelhantes designam certas categorias de interação humana. Daí ser tarefa da Sociologia reduzir esses conceitos à ação “compreensível”, isto é, sem exceção, aos atos dos indivíduos participantes.

Nesse sentido, Weber buscava entender a realidade a partir das especificidades dos indivíduos, isto é, das ações deles. Para tanto, o autor elaborou categorias que ele denominou de tipos ideais. Para entendermos os tipos ideais, pensamos o seguinte: a realidade é constituída de uma infinidade de fenômenos. Dessa forma, para tentar compreendê-la, os cientistas fragmentam-na e criam categorias conceituais específicas que os conduzirão na elaboração de explicações. “O cientista atribui a esses fragmentos selecionados da realidade um sentido. Destaca certos aspectos cujo exame lhe parece importante – segundo seu princípio de seleção – baseando-se, portanto, em seus próprios valores”. (QUINTANEIRO, et.al, 2002, p. 112). A esse modo de proceder Weber denomina de tipo ideal. Trata-se de uma abstração que nunca é encontrada tal qual na realidade concreta, mas é epistemologicamente importante porque auxilia o sociólogo na organização e explicação da realidade.

E, ainda, Karl Marx (1818-1883) que também analisou a realidade social através da pesquisa científica. Marx elaborou explicações dos fenômenos sociais direcionando seu olhar para a forma como a sociedade capitalista se estrutura. Para ele, a sociedade é constituída de duas classes sociais distintas e concorrentes que ocupam os espaços de acordo com o lugar delas no processo produtivo capitalista.

De um lado, temos a burguesia que diz respeito ao grupo de pessoas que controlam os meios de produção comprando e explorando a força de trabalho de outras pessoas. São os industriais, latifundiários, banqueiros, grandes empresários, entre outros. De outro lado, temos o proletariado que são aquelas pessoas que detêm apenas sua força de trabalho e vende-a para a burguesia para assim garantir sua existência material e cultural. Essa relação de conflito e exploração entre burguesia e proletariado é que orienta o funcionamento da sociedade; é preciso, pois, considerar esse ponto para explicarmos os fenômenos sociais.

O ponto alto do pensamento de Marx é seu caráter revolucionário que, ao contrário de Durkheim e Weber, para ele, não basta apenas explicar a sociedade, é preciso lutar para transformá-la, isto é, o proletariado deve se organizar e acabar com a exploração burguesa expropriando-a do controle dos meios de produção e a partir disso criar uma nova sociedade livre da exploração e pautada na comunhão, partilha e acesso de todos aos bens e serviços essenciais à nossa existência.

Marx era contra discursos que naturalizavam problemas sociais e históricos. Assim ele utilizou-se do materialismo histórico dialético para realizar suas análises. Trata-se de uma maneira de interpretar as ações dos indivíduos considerando-os dentro de um contexto histórico marcado por relações materiais onde o lugar que o sujeito ocupa no processo produtivo é que determina as ações dele na sociedade.

Para Marx, “Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram” (MARX, 2011, p. 25). Isso significa pensar o presente imbricado com contextos de determinada época. Esse presente possui elementos que são hereditários de tempos anteriores, logo, explicados, a partir de acontecimentos do passado. São acontecimentos de ordem material e da conduta humana, não divinas. Nesse sentido, a pesquisa sociológica deve considerar esses aspectos históricos e materiais para explicar fenômenos de maneira lógica e coerente.

Em síntese, a título introdutório, até aqui comentamos alguns aspectos da contribuição de Durkheim a partir de seu método de análise dos fatos sociais com ênfase nas instituições como base para entender a problemática social; Weber e sua sociologia compreensiva tendo

o tipo social como categoria de análise; Marx e sua análise da estrutura da sociedade capitalista usando o materialismo histórico como método de análise. Contudo, neste trabalho, sobre a experiência do ensino remoto de uma turma de 2º ano do ensino médio, utilizaremos as contribuições de Bourdieu, as quais serão discorridas mais adiante. Cabe pontuar que Bourdieu é um dos autores pertencentes ao momento em que a sociologia passou por grandes mudanças. Essas mudanças marcaram o surgimento de vários autores que despontaram apresentando novos conceitos, novas temáticas, novas questões e principalmente novas metodologias que podem ser consideradas inovadoras, mas tiveram como ponto de partida as reflexões de Durkheim, Weber e Marx.

O novo momento do fazer sociológico é denominado de sociologia contemporânea. Embora o uso da palavra “contemporâneo” seja problematizável, uma vez que o estudo dos fenômenos sociais seja uma ciência relativamente nova que nasceu na idade contemporânea, o uso desse termo na sociologia foge um pouco do sentido histórico em si e evidencia mais as temáticas e questões mais atuais que sociólogos contemplaram em suas pesquisas. Os pensadores contemporâneos não ignoraram ou mudaram a sociologia clássica, eles ampliaram o debate colocando novos métodos e conceitos a partir de novas problemáticas. Assim, emergiram inúmeras temáticas que ampliaram a debate sociológico fortalecendo ainda mais a sociologia enquanto ciência com método e teoria próprios.

Entre os sociólogos contemporâneos, nesta pesquisa, optamos por utilizar categorias e conceitos apresentados pelo francês Pierre Félix Bourdieu (1930-2002)¹³. Acreditamos que Bourdieu construiu um sólido percurso teórico-conceitual que nos auxiliará a observar padrões, regras de condutas e estruturas que permitam compreender o funcionamento do ensino remoto

¹³ Em quase 50 anos de vida dedicados à academia, Bourdieu publicou mais de 300 títulos, entre livros e artigos. Ele se tornou um célebre pesquisador por seus estudos na área da sociologia da cultura e da educação. No Brasil, apenas 31 obras do autor foram traduzidas para o português: *O Campo Econômico* (Papyrus), *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal* (Jorge Zahar), *Contrafogos 2: por um movimento social europeu* (Jorge Zahar), *Convite à sociologia reflexiva* com Loïc Wacquant (Jorge Zahar), *O desencantamento do mundo* (Perspectiva), *A dominação masculina* (Bertrand Brasil), *Economia das trocas linguísticas* (Edusp), *A economia das trocas simbólicas* (Perspectiva), *Escritos de educação*, organização de Maria Alice Nogueira e Afrânio Mendes Catani (Vozes), *Coisas ditas* (Brasiliense), *Liber 1* (Edusp), *Lições da aula* (Ática), *Livre-troca: diálogos entre ciência e arte*, com Hans Haacke (Bertrand Brasil), *Meditações pascalianas* (Bertrand Brasil), *A miséria do mundo* (Vozes), *Ontologia política de Martin Heidegger* (Papyrus), *Pierre Bourdieu*, organização de Renato Ortiz (Ática), *O poder simbólico* (Bertrand Brasil), *A profissão de sociólogo* (Vozes), *Questões de sociologia* (Marco Zero), *Razões práticas sobre a teoria da ação* (Papyrus), *As regras da arte* (Companhia das Letras); *Reprodução - elementos para uma teoria do sistema de ensino* com Jean-Claude Passeron (Francisco Alves), *Sobre a televisão* (Jorge Zahar), *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público* (Edusp-Zouk), *As estruturas sociais da economia* (Instituto Piaget), *A Distinção: crítica social do julgamento* (Edusp), *Senso prático* (Vozes), *O ofício do sociólogo* com Jean-Claude Chamboredon e Jean-Claude Passeron (Vozes), *Esboço de autoanálise* (Companhia das Letras), *Os herdeiros: os estudantes e a cultura* (UFSC).

emergencial a partir da experiência de alunos do 2º ano do ensino médio de uma escola pública estadual da cidade de Esperantinópolis. Segundo Nogueira e Catani (2015, p. 7),

Conceitos e categorias analíticas por ele construídos constituem hoje moeda corrente da pesquisa educacional, impregnando, com seu alto poder explicativo, boa parte das análises brasileiras sobre as condições de produção e de distribuição dos bens culturais e simbólicos, entre os quais incluem obviamente os produtos escolares.

Desse modo, os conceitos desse autor trazidos neste capítulo e apresentados a seguir nos pareceram os mais adequados para dialogar com os dados produzidos nesta pesquisa.

1.1 Objetividade e subjetividade na pesquisa científica

Nascido, em 1930, em um pequeno vilarejo francês e tendo sua formação inicial na filosofia, Pierre Bourdieu enveredou caminhos que o colocaram como referência nos estudos sociológicos e antropológicos. Essa aproximação com a sociologia aconteceu em meados da década de 1950 quando ele realizou etnografias na Argélia e em Bearn. Foi nesse momento que ele deixou de lado o percurso filosófico tradicional e passou a se interessar por sociologia.

Em uma aldeia na Argélia, no Norte da África, Bourdieu analisou as condições econômicas da população que habitava aquela comunidade, e ali sempre viveu, a fim de entender como se dava o processo de adaptação daquele povo à sociedade capitalista, isto é, o autor pretendia explicar a lógica econômica que orientava as escolhas de homens e mulheres no que se refere a práticas de poupança, crédito ou investimentos.

Nesse estudo, ele contrapôs o pensamento econômico clássico vigente na época de que as pessoas faziam escolhas baseadas em elementos externos a elas. Para o autor, as estruturas econômicas, as necessidades e as escolhas com relação aos investimentos financeiros não tinham como origem somente os elementos exteriores àquela comunidade, mas envolviam processos próprios do grupo que se relacionavam com a história local e a dinâmica econômica interna. É nesse sentido que Bourdieu defendia a ideia de que na análise sociológica devemos considerar os aspectos cognitivos e culturais dos indivíduos, pois são eles que definem nossas percepções sobre o mundo. Essas estruturas dizem respeito tanto a tomada de decisões quanto a racionalidade dos agentes.

Em Béarn, pequena cidade camponesa localizada no Sudoeste da França, local de sua infância, Bourdieu utilizou elementos históricos, estatísticos e etnográficos para demonstrar como as classes sociais influenciavam no aumento da taxa de pessoas que praticavam o celibato

em um contexto de uma sociedade camponesa marcada pela consciência adquirida pelos homens de acordo com a posição social que eles ocupavam (BOURDIEU, 2007a). Na pesquisa de Bearn, Bourdieu mesclou as condições estruturais-objetivas daquela comunidade com as representações simbólicas-subjetivas dos agentes para entender as práticas que orientavam aquele meio social, ou seja, o que orientava a decisão de viver o celibato.

Foi com as pesquisas na Argélia e em Bearn que Bourdieu inovou o fazer sociológico realizando análises a partir de uma epistemologia pautada no trato dos contextos objetivos e subjetivos da realidade de modo simultâneo, algo impensável na época, visto que naquele momento predominava a dicotomia e rivalidade entre essas duas abordagens. Dessa forma, ele foi se consolidando como sociólogo e contribuiu significativamente para o fortalecimento da sociologia, visto que naquele período esse ramo do saber ainda não tinha prestígio acadêmico comum a outras áreas. Segundo Grenfell (2018, p. 15), Bourdieu foi marcante para a sociologia, pois, 1950 era

[...] uma época em que a sociologia ainda não havia adquirido nem sua popularidade nem sua credibilidade acadêmica atual. Suas obras iniciais certamente podem ser lidas como de orientação antropológica, uma perspectiva que ele nunca perdeu por completo nos cinquenta anos de sua carreira.

Bourdieu criticou o modo como autores clássicos e contemporâneos tratavam a produção do conhecimento separando objetividade e subjetividade que marcam as relações sociais. Segundo ele, “De todas as oposições que dividem artificialmente a ciência social, a mais fundamental, e a mais danosa, é aquela que se estabelece entre subjetivismo e objetivismo” (BOURDIEU, 2013, p. 43).

As abordagens objetivistas (marxismo, estruturalismo, pós-estruturalismo, entre outras) são guiadas pela premissa de que são os processos e as estruturas sociais que determinam a ação dos sujeitos. Uma análise objetivista prioriza os elementos históricos e materiais exteriores aos sujeitos, os quais influenciam a subjetividade, as condutas e ações destes. O social é pensado como condicionado a regras, processos e estruturas sociais de modo que sua existência não dependeria da capacidade cognitiva e subjetiva dos sujeitos. Para Bourdieu, a falha dessa abordagem ocorre porque o “objetivismo tem por objeto estabelecer regularidades objetivas (estruturas, leis, sistemas de relações, etc.) independentes das consciências e das vontades individuais” (BOURDIEU, 2013, p. 44). Segundo ele, agindo dessa forma, uma pesquisa objetivista “não leva em conta as especificidades existentes na

distância e na exterioridade em relação à experiência que é ao mesmo tempo condição e produto das operações de objetivação” (*Ibidem*, p. 45).

Já as abordagens subjetivistas (fenomenologia, etnometodologia, interacionismo simbólico, entre outras) orientam-se pelo entendimento de que a constituição do social não se origina de modo automatizado, e sim como fruto de um agir contínuo de indivíduos interessados e movidos por uma reflexividade, isto é, as condições sociais de existência não existem somente fora dos agentes, eles internalizam essas condições de existência na forma de princípios geradores de práticas adaptados às variadas situações. Grosso modo, essa abordagem ignora que as habilidades cognitivas dos sujeitos individuais sofrem influência do meio social, que as socializações e as estruturas sociais influenciam a subjetividade dos agentes.

Bourdieu também criticou as abordagens subjetivistas. Ele pontua que, considerando apenas as opiniões e manifestações inconsciente dos agentes para compreender atitudes através da análise estrutural dessas opiniões, o pesquisador apresentará, quando muito, algumas conclusões que não contemplam a totalidade das atitudes desses agentes. É nesse sentido que Bourdieu *et.al* (2004a, p. 62) nos falam que

Assim, a mesma intenção metodológica de não nos limitarmos às expressões conscientes pode levar a atribuir a construções, tais como a análise hierárquica das opiniões, o poder de passar das declarações, por mais superficiais que sejam, para as atitudes que estão na sua origem, isto é, transmutar magicamente o consciente em inconsciente; ou, por um procedimento idêntico, mas que fracassa por razões inversas, procurar a estrutura inconsciente da mensagem de imprensa por meio de uma análise estrutural que, no melhor dos casos, só consegue redescobrir, com grande dificuldade, algumas verdades primeiras retidas com toda consciência, pelos produtores da mensagem.

No entanto, o pensador francês esclareceu que não pretendia desmerecer as abordagens subjetivistas, mas somente pensar seus limites quando aplicada à pesquisa social. Para ele, uma abordagem subjetivista “define somente seus limites de validade ao estabelecer as condições particulares nas quais ela é possível (isto é, a coincidência perfeita das cifras empregadas na codificação e na decodificação) e que a análise fenomenológica ignora” (BOURDIEU, 2013, p. 45).

Desse modo, observa-se que Bourdieu pautou sua epistemologia a partir dos limites que o objetivismo e o subjetivismo carregavam enquanto modos opostos de produção de conhecimento. O sociólogo acreditava que essa oposição entre objetivismo e subjetivismo era danosa à pesquisa social, assim Bourdieu (2013, p. 46) defendia que

[...] não se pode, portanto, superar a antinomia aparente dos dois modos de conhecimento e neles integrar as aquisições a não ser com a condição de subordinar a prática científica a um conhecimento do 'sujeito de conhecimento', conhecimento essencialmente crítico dos limites inerentes a qualquer conhecimento teórico tanto subjetivista quanto objetivista.

Ele propôs uma superação desses dois modos de produzir conhecimento a partir de uma prática crítica pautada no reconhecimento dos limites teóricos dessas abordagens epistemológicas. Bourdieu não desmereceu ou desqualificou o subjetivismo e o objetivismo, ele reconheceu que cada abordagem tem seus pontos positivos, mas também possui limites que podem comprometer a análise sociológica. Então, Bourdieu (1996, p. 27)

Para resumir essa relação complexa entre as estruturas objetivas e as construções subjetivas, situadas além das alternativas comuns do objetivismo e do subjetivismo, do estruturalismo e do Construtivismo e até do materialismo e do idealismo, costumo citar deformando-a ligeiramente, uma fórmula célebre de Pascal¹⁴: "O mundo me contém e me engole como um ponto, mas eu o contenho". O espaço social me engloba como um ponto. Mas esse ponto é um ponto de vista, princípio de uma visão assumida a partir de um ponto situado no espaço social, de uma perspectiva definida em sua forma e em seu conteúdo pela posição objetiva a partir da qual é assumida. O espaço social é a realidade primeira e última já que comanda até as representações que os agentes sociais podem ter dele.

O autor reformou a já consolidada relação complexa existente entre subjetivismo e objetivismo. Quer dizer, ele problematizou essa visão dualista que antagonizava objetivismo e subjetivismo. Influenciado por Blaise Pascal que, no século XVII, já criticava essa antinomia entre diferentes perspectivas epistemológicas, Bourdieu então, apresentou uma forma de proceder para além dessa dicotomia agência/estrutura, subjetivismo/objetivismo e micro/macrossociológico. Ele fez isso em um texto onde estuda o real poder do Estado e quais as especificidades que esse poder exerce sobre os agentes, quer dizer, o autor problematizou o modo particular de eficiência simbólica exercida pelo Estado. Assim, Bourdieu (1996, p. 114-115) pontou que para entender essas nuances envolvendo o poder Estatal, seria preciso

[...] integrar em um mesmo modelo explicativo tradições intelectuais tradicionalmente percebidas como incompatíveis. Assim, é preciso, primeiro, superar a oposição entre uma visão fisicalista do mundo social, que concebe as relações sociais como relações

¹⁴ Blaise Pascal (1623-1662) foi um importante matemático, físico e filósofo francês que trouxe grandes contribuições para a matemática e a física criando a teoria das probabilidades e a primeira calculadora mecânica. Ele é considerado o pai da computação digital. O conhecimento francês do século XVII foi marcado por conflitos epistemológicos como empirismo *versus* racionalismo, razão *versus* fé e ciência *versus* religião. Assim, Pascal buscou orientar seu fazer científico a partir da integração, conciliação e harmonização dessas tendências que se opunham em seu tempo, integrando-as em uma construção superior do conhecimento. Disponível em: <http://www.institutopascal.org.br/visao/institucional/blaise-pascal.php>. Acesso em: 2/11/2021.

de força física, e uma visão "cibernética" ou semiológica, que faz das relações de força simbólica, relações de sentido, relações de comunicação. As relações de força mais brutais são, ao mesmo tempo, relações simbólicas e os atos de submissão, de obediência, são atos cognitivos que, como tais, põem em prática as estruturas cognitivas, as formas e categorias de percepção, os princípios de visão e de divisão: os agentes sociais constroem o mundo social através de estruturas cognitivas ("formas simbólicas", como diz Cassirer¹⁵; formas de classificação, como diz Durkheim; princípios de visão e de divisão; várias maneiras de dizer a mesma coisa em tradições teóricas mais ou menos distanciadas), suscetíveis de serem aplicadas a todas as coisas do mundo e, em particular, às estruturas sociais.

Até aqui entendemos que Bourdieu concorda que a antinomia que orientava as pesquisas sociais tinha seus aspectos positivos, mas também carregava falhas. Então, a partir dessa relação dialética, ele se engajou na construção de uma teoria que contemplasse ao mesmo tempo a visão de um indivíduo autônomo que age de acordo com suas escolhas e as condições sociais e objetivas que interferem nas ações e interações sociais desse indivíduo. De fato, observamos que na análise sociológica devemos considerar de modo simultâneo os aspectos cognitivos e culturais dos jovens do ensino médio alvo desta pesquisa, os contextos objetivos e subjetivos de sua experiência educativa, a estrutura da escola e das famílias e a subjetividade deles, aspectos da micro e macro realidade social. Verificamos também que jovens com maior ou menor autonomia pessoal podem agir de acordo com suas escolhas, mas também pautados pelas condições sociais e objetivas que interferem nas suas ações e interações sociais.

Mas qual o teor, características e bases epistemológicas dessa teoria? Quais princípios metodológicos prioriza? Quais os sentidos das bases teórico-metodológicas que elegemos para nossa pesquisa? Vejamos o tópico a seguir.

1.2 Por uma teoria da prática ou praxiologia

Como alternativa epistemológica à dicotomia objetivismo/subjetivismo, o sociólogo francês apresentou o que ele denominou de teoria da prática ou praxiologia. A praxiologia objetiva produzir conhecimento através da explicitação dos mecanismos abstratos que tornam a problemática social opacizada. Considera que os elementos alegóricos antes de serem internalizados pelos agentes são pensados pelo pesquisador como consequências de elementos práticos. Então, Bourdieu (2002, p. 145) aponta que

¹⁵ Ernst Cassirer (1874 – 1945) foi um renomado filósofo alemão que também influenciou o pensamento de Bourdieu. Foi através de Cassirer que Bourdieu traçou suas bases epistemológicas definindo o que é ciência e o que diferencia o pensamento científico de outras formas de explicação da realidade, principalmente nas ciências sociais. Disponível em: <https://blogdolabemus.com/2020/02/17/bourdieu-em-pilulas-1-teoria-e-pesquisa-na-sociologia-por-gabriel-peters/>. Acesso em: 2/11/2021.

[...] o conhecimento a que podemos chamar praxiológico tem por objeto não só o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas objetivas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, ou seja o duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade: este conhecimento supõe uma ruptura com o modo de conhecimento objetivista, quer dizer, uma interrogação sobre as condições de possibilidade e, por isso, sobre os limites do ponto de vista objetivo e objetivante que apreende as práticas a partir do exterior como facto consumado, em vez de construir o seu princípio gerador, situando-se no próprio movimento da sua efetuação.

A praxiologia compreende a “ação social como resultado da relação entre estrutura objetiva e estrutura subjetiva mediada pelo *habitus*” (MONTEIRO, 2018, p. 22). É analisar a realidade social através das práticas e dos modos de agir mediados pelas estruturas internalizadas como disposições e representações que orientam uma ação. Assim, Bourdieu aproximou as abstrações que orientam uma ação dos diferentes espaços sociais marcados por relações mediadas pelas condições sociais, econômicas e culturais dos agentes.

Por exemplo, um estudante oriundo do meio rural que estuda na mesma turma que um aluno que sempre viveu na cidade. Considerando que esses dois alunos passam a interagirem com frequência, do ponto de vista praxiológico, as ações tomadas a partir de decisões e concepções usadas pelos alunos para construir e manter (ou não) a interação, só podem ser explicadas se demarcarmos a posição que cada um ocupa na estrutura de classe capitalista, além dos elementos culturais e sociais que pautam aquela interação. É dessa forma que a praxiologia compreende as habilidades usadas pelos agentes no meio social prático considerando os contextos e os percursos desses agentes envolvidos na interação.

Destacamos que o autor considera somente as ações que geram distinção de classe, que determinam quem detém poder de dominar e quem será dominado. É aquela ação que faz com que o agente a pratique a fim de exercer poder. São as ações carregadas de uma simbologia reconhecida e valorizada por todos.

Essa explicação de fenômenos perceptíveis envolvendo as estruturas invisíveis das relações, propostas por Bourdieu e seus co-autores carrega influência do filósofo francês Gaston Bachelard (1884-1962). Bachelard teorizou sobre a explicação científica dos fenômenos físicos e naturais e teve grande influência na solidificação do conhecimento científico moderno. O princípio básico defendido por Bachelard era a necessidade de união entre teoria e prática para dar sustentação a uma pesquisa. Bourdieu, em uma de suas obras escritas conjuntamente com

Chamboredon e Passeron, defendeu que esse mesmo princípio fosse aplicado nas ciências sociais.

Para Bourdieu *et al* (2004) uma pesquisa sem sustentação teórica seria uma elaboração totalmente frágil e desorientada, pois corre sério risco de sucumbir às construções místicas do senso comum. Observam o seguinte: “Qual é o físico, pergunta Bachelard, que aceitaria dispende seus recursos para construir um aparelho destituído de qualquer significação teórica? Inúmeras pesquisas sociológicas não resistiriam a tal interrogação” (BOURDIEU, *et al* 2004a, p. 63). Porém, se por um lado os autores afirmam que pesquisa sem ancoragem teórica é desmedida, por outro lado também reconhecem que a pesquisa puramente teórica é vazia e distante da realidade. Para Bourdieu *et al* (2004a, p. 68), a pesquisa sustentada apenas por teoria, seria um

Simple “procedimento de exposição” que falam apenas à imaginação, tais ferramentas não podem servir de guia para a invenção porque, no melhor dos casos, não passam da formalização de um saber prévio e tendem a impor sua lógica própria, evitando, por conseguinte, a busca da lógica objetiva que tem de ser construída para justificar, teoricamente, o que eles se limitam a representar.

É verdade que Bourdieu teceu duras críticas aos modelos epistemológicos baseados na transposição de modos de explicação dos eventos físicos e naturais para a explicação de fenômenos sociais. No entanto, o sociólogo francês observou que para Bachelard as ciências naturais lidam diretamente com eventos que não são visíveis, mas que podem ser explicados através da pesquisa empírica.

Por exemplo, observando um pedaço de ferro os pesquisadores não enxergam diretamente as moléculas e átomos que reagem a um composto orgânico, provocando perda de elétrons na composição do ferro ao serem expostos à água e ao ar originando assim a oxidação. As categorias átomos, moléculas e elétrons são, portanto, construções usadas pelos físicos para explicarem a oxidação do ferro, ou seja, eles usam elementos invisíveis para entender um fenômeno visível.

É esse caráter relacional entre elementos invisíveis usados para explicar acontecimentos visíveis pensado por Bachelard que Bourdieu julgou ser possível aplicar na pesquisa social. Mas isso exige que o cientista social exercite um “corte epistemológico” ao realizar essa transposição. É preciso que se estabeleça uma diferenciação clara entre uma o discurso científico e outras formas de discursos que tentam explicar a realidade. É nesse sentido que Bourdieu *et al* (2004) apontam que

Da mesma forma que as ciências físicas tiveram que romper categoricamente com as representações animistas da matéria e da ação sobre a matéria, assim também as ciências sociais devem operar o “Corte epistemológico” capaz de estabelecer a separação entre a interpretação científica e todas as interpretações artificialistas ou antropomórficas do funcionamento social: é somente com a condição de submeter os esquemas utilizados pela explicação sociológica à prova da explicação completa que será possível evitar a contaminação a que estão expostos os esquemas mais depurados sempre que eles apresentam uma afinidade de estruturas com os esquemas comuns

Assim, para que o uso das ideias de Bachelard na pesquisa social seja bem-sucedido, é preciso ter o método como elemento indispensável na decisão de recorrer a princípios explicativos de outras ciências e aplicá-los nas ciências sociais. É necessário pois que o sociólogo submeta os esquemas metodológicos usados a um detalhamento completo validando assim o conhecimento científico, pois para Bourdieu *et al* (2004a, p. 30)

A decisão metodológica de não abdicar prematuramente do direito à explicação sociológica ou dito por outras palavras, não recorrer a um princípio de explicação tirado de outra ciência, quer se trate da biologia ou psicologia, enquanto não tiver sido completamente comprovada a eficácia dos métodos de explicação propriamente sociológica

É esse olhar metodológico rigoroso que orienta Bourdieu e seus colegas a apontarem o tripé epistemológico que sustenta a sua praxiologia: a conquista do objeto ou ruptura com o senso comum, a construção do objeto e sua constatação empírica. Assim, argumentam que “Defender juntamente com Bachelard que o *fato científico é conquistado, construído, constatado*, é recusar, ao mesmo tempo, o empirismo que reduz o ato científico a uma constatação e o convencionalismo que lhe opõe somente as condições prévias da construção” (BOURDIEU, *et al*, 2004a, p. 22, grifos do original). A conquista do objeto ocorre quando o pesquisador separa conhecimento sociológico da sociologia espontânea.

A sociologia espontânea envolve um conjunto de julgamentos falsamente sistematizados e aplicados ao entendimento de fenômenos através da prática e para a prática. É o saber produzido no cotidiano por qualquer pessoa a partir de suas próprias percepções sobre o mundo. Para Bourdieu, Chamboredon e Passeron, fazer esse exercício de distinção entre saber científico e sociologia espontânea é um desafio para o sociólogo, pois todos nós somos integrantes da sociedade pesquisada, logo nós estamos imersos nesse meio.

Assim eles afirmam que “nas ciências do homem a separação entre a opinião comum e o discurso científico é mais impreciso do que alhures” (BOURDIEU, *et al*, 2004a, p. 23). O fato de ser pesquisador e, ao mesmo tempo, integrante da sociedade pode fazer com que o cientista se aproprie da sociologia espontânea e reproduza-a, apresentando-a como

conhecimento científico e, dessa forma, acabará prestando um desserviço à sociologia e não promovendo seu progresso, pois vai legitimar a sociologia espontânea, “pois como é possível que cada um não se sinta um pouco sociólogo quando as análises do ‘sociólogo’ concordam completamente com as afirmações da tagarelagem cotidiana” (BOURDIEU, *et al*, 2004a, p. 36).

Então, como agimos metodologicamente para evitar que a nossa pesquisa não fosse contaminada pela sociologia espontânea? Mais ou menos seguimos o que sugere Bourdieu: usamos um conjunto de técnicas para compreender a realidade dos estudantes do ensino médio em sua experiência de ensino remoto no contexto da pandemia e tentamos romper com algumas ideias preconcebidas que escutam da comunidade como relatamos na introdução.

Primeiro, buscamos identificar e criticar a lógica usada pela comunidade no entorno do Centro de Ensino João Almeida que sustenta a afirmação de que o ensino remoto afasta os alunos da educação pois estes não se interessam mais pela educação. Precisamos problematizar as paixões e convicções pessoais oriundas do senso comum que permeiam essa afirmação e ignoram as trajetórias individuais, bem como os elementos culturais e sociais que impactam na vida escolar daqueles estudantes. Segundo, buscar comprovação estatística ou qualitativas das falsas evidências apresentadas pelo senso comum. É observar a realidade empírica e identificar fenômenos que confrontam as afirmações cotidianas, por exemplo, se o ensino remoto afasta os alunos da escola, por que os estudantes da turma do 2º ano do Centro de Ensino João Almeida continuaram estudando remotamente? E, por fim, contestar decisória e metodicamente as aparências dessas pré-noções utilizando conceitos e submetê-los à empiria buscando exercitar um processo de objetivação e questionamento crítico sobre os elementos culturais e sociais que permeiam as experiências dos alunos citados com o ensino remoto (BOURDIEU, *et al*, 2004a, p. 25). Adotando essa linha teórico-metodológica, compreendemos que provocamos a ruptura do saber científico com o senso comum para construir o objeto da nossa pesquisa por meio de escolhas de técnicas, metodologias e abordagem capazes de explicar a realidade social.

Bourdieu critica veementemente pesquisas sem ancoragem teórica, e nós concordamos com ele, pois é justamente através da teoria que foi possível conquistar o nosso objeto. Essa conquista também perpassou o uso do pensamento relacional, isto é, tentamos explicar o meio social através daquilo que não estava dado, mas era invisível e precisava ser construído. Foi o que tentamos fazer ao acompanhar o dia a dia das aulas remotas para observar como os alunos reagem e vivenciavam o ensino remoto (BOURDIEU, *et al*, 2004a).

Como observamos, o olhar de desconfiança que algumas pessoas da comunidade lançaram sobre o ensino remoto no início, não são somente discursos que o desqualificavam,

mas um conjunto de elementos que tinham relação com eventos históricos do surgimento da educação a distância, seus objetivos e público alvo. Ao mesmo tempo, não podemos esquecer dos processos estruturais de classe que cravaram o ensino presencial como único modelo de ensino bem-sucedido ou que idealizaram o ensino na modalidade a distância.

Esses elementos que são usados para qualificar ou desqualificar o ensino a distância não estão dados, mas precisam ser analisados. Assim, para lançar luz sobre a realidade que se pretendia estudar, lançamos mão de um conjunto de conceitos teóricos para ir além daquilo que estava aparente. É dessa forma que conquistamos o objeto de pesquisa. E, por fim, a constatação do objeto se deu também quando submetemos a nossa reflexão à realidade empírica, isto é, a nossa pesquisa não se limita a elucubrações sobre a problemática social. É nesse momento que experimentamos, verificamos, testamos, legitimamos e refutamos hipóteses iniciais e outras que surgiram durante a pesquisa, pois como pensa Bourdieu *et al* (2004a, p. 81)

Se é verdade que, em sua forma mais acabada, as proposições científicas são conquistadas contra as aparências fenomenais e pressupõem o ato teórico que tem como função, segundo a expressão de Kant, “soletrar os fenômenos para poder lê-los como experiências”, segue-se que elas só conseguem encontrar sua prova na coerência total do sistema completo dos fatos criados pelas - e não para as - hipóteses teóricas que devem ser validadas.

Assim experimentamos no fazer sociológico que a constatação do objeto foi um momento tão marcante, especialmente na etapa posterior à qualificação, que gerou um processo de desordenação dos fatos observados para em seguida reordená-los e assim avançar no conhecimento científico. Como assegura a linha teórica por nós adotada, quando submetido à realidade empírica, o objeto pode provocar alterações significativas nas hipóteses e com isso mudar os pressupostos teóricos necessitando que o mesmo seja novamente conquistado. Vale comentar ainda que no decorrer desta pesquisa se experimentou todo o processo de ordenação, desordenação dos fatos, ruptura da hipótese inicial e reordenamento do objeto e de seu fundamento teórico.

É esse constante devir científico, marcado por novas sínteses e contestações, que Bourdieu (2004a) aponta como importante para a pesquisa sociológica. Esses três atos epistemológicos – ruptura, conquista e constatação do objeto – compõem etapas que não podem ser desconsideradas sob pena de comprometer qualquer operação técnica de uma pesquisa. Nesse sentido, Bourdieu *et al* (2004a, p. 73) afirmam que “O princípio do erro empirista, formalista ou intuicionista reside na dissociação dos atos epistemológicos e em uma

representação mutilada das operações técnicas, sendo que cada uma delas pressupõe os atos de corte, construção e constatação”.

Em nossa pesquisa utilizamos as técnicas da observação nos ambientes online, conversas face a face e aplicação de questionário com os estudantes. A esse respeito, Bourdieu afirma que as técnicas de pesquisa estão diretamente relacionadas à trinca de atos epistemológicos. Daí o erro comum em pesquisas exclusivamente empíricas que desconsideram essa trinca e assim comprometem a aplicação das técnicas e, por conseguinte, os resultados. Ainda segundo Bourdieu, Chamboredon e Passeron, essa trinca não se fundamenta em uma lógica burocrática e hierárquica que tradicionalmente caracteriza o fazer científico. Dificilmente essas fases conseguirão se manter de forma hierárquica ao representar determinada realidade social, pois nas palavras de Bourdieu *et al* (2004a, p. 73)

[...] tal representação deixa escapar a ordem lógica dos atos epistemológicos - ruptura, construção, prova dos fatos - que nunca fica reduzida à ordem cronológica das operações concretas da pesquisa. Afirmar que o fato é conquistado, construído e constatado não é dizer que, a cada um desses atos epistemológicos, correspondam operações sucessivas, equipadas com este ou aquele instrumento específico.

Entender esses pontos epistemológicos e metodológicos da teoria bourdiesiana é essencial para compreendermos seus escritos uma vez que adotamos algumas de suas teses. A crítica à dicotomia objetivismo/subjetivismo, a construção da praxiologia como alternativa a essa dicotomia, bem como sua proposta metodológica constituem pontos indispensáveis para uma melhor apropriação das ideias do sociólogo francês que corriqueiramente é tratado como denso, hermético e de difícil compreensão.

Em geral, os escritos de Bourdieu são considerados difíceis e, por isso, segundo a crítica, haveria uma contradição quando Bourdieu denuncia o monopólio cultural que os intelectuais outorgam para si, mas, ao mesmo tempo, ele reforçaria esse monopólio ao usar uma linguagem particularmente difícil, tornando seu discurso inacessível ao leigo.

A esse respeito, o próprio Bourdieu discutiu a questão em uma entrevista publicada em 1980 no livro *Questões de Sociologia*. Ele rebateu deixando claro que é necessário provocar a reflexão do leitor, porém, usar linguagem simples pode fazer com que este aceite tudo o que lê sem ao menos refletir sobre. É preciso provocar o leitor fazendo com que ele leia, releia, vá, volte e procure encarar o texto de maneira própria. Além disso, o meio social é marcado por um discurso espontâneo que está impregnado pelo senso comum. É preciso superar esses discursos através de um discurso provocativo que estimule a reflexão do leitor. Além disso, a

dificuldade do leitor de compreender determinados textos nem sempre está relacionada com a linguagem utilizada pelo autor, mas com o fato de se desconhecer as condições de produção dos discursos presentes nos escritos. Bourdieu (2003, p. 43)

[...] a dificuldade da transmissão dos produtos da investigação sociológica está muito menos associada do que se crê à dificuldade da linguagem. Uma primeira causa de mal-entendido reside no fato de os leitores, até mesmo os mais “cultivados” não terem mais que uma ideia muito aproximativa das condições de produção do discurso de que tentam apropriar-se.

O autor finaliza afirmando que é preciso cuidado para marcar a distinção entre o uso sociológico da linguagem e o uso cotidiano da mesma. Este último é marcado pela dicotomia bom/ mal relacionada à realidade social enquanto que o uso sociológico está interessado em compreender a lógica e a razão dos eventos sociais. Assim, Bourdieu (2003, p. 45) afirma que

Na realidade, na vida cotidiana, só se descreve uma refeição popular para apresentá-la como algo maravilhoso ou repugnante: nunca para entender sua lógica, sua razão, compreendê-la, isto é, conseguir os meios para tomá-la como ela é. Os leitores leem sociologia com os óculos de seus *habitus*. E alguns encontrarão um reforço de seu racismo de classe na mesma descrição realista que outros suspeitarão estarem inspirados pelo desprezo de classe; nunca para entender sua lógica, sua razão, compreendê-la, isto é, conseguir os meios para tomá-la como ela é. [...]. Está aí o princípio de um mal-entendido estrutural na comunicação entre o sociólogo e seu leitor.

É com esse entendimento dos percursos epistemológicos de algumas teses de Bourdieu, construídas a partir das condições de produção de seus discursos, bem como da lógica e razão que orientaram suas pesquisas, que discutiremos mais alguns conceitos fundamentais para pensarmos uma leitura da realidade de ensino remoto em Esperantinópolis.

De fato, Bourdieu mobilizou variadas categorias analíticas em sua praxiologia. O mérito do autor é que dessa forma ele descortinou os processos de constituição e manutenção das relações de poder na sociedade capitalista. Ele buscou evidenciar mecanismos ocultos no meio social que favorecem a reprodução das desigualdades sociais e as formas de dominação além de apontar a posição ocupada pelos agentes nos espaços sociais que permeiam essas relações de poder e reprodução social. O autor acreditava que somente desvelando esses mecanismos se poderiam construir alternativas críticas, reflexivas e contrárias a esses mecanismos. Dessa forma, categorias como *habitus*, campo e capital se tornaram peças chave para se compreender variadas questões sociais e estão imbricadas entre si, embora, no âmbito desta pesquisa, tenhamos adotado a categoria capital como categoria central.

1.3 *Habitus*

Por *habitus* entende-se o processo pelo qual os agentes internalizam maneiras de lidar com as mudanças sociais. Trata-se, portanto, de um sistema de disposições duradouro, volúvel e transmissível sob a forma de variados capitais. Nesse sentido, Bourdieu (2007a, p. 171) diz:

Na verdade, o sistema de disposições inculcado pelas condições materiais de existência e pela educação familiar (por exemplo, o *habitus*) que constitui o princípio gerador e unificador das práticas é o resultado das estruturas que essas práticas tendem a reproduzir, de uma forma que os agentes só podem reproduzir, ou seja, reinventar inconscientemente ou imitar conscientemente, tão claramente evidentes, ou como mais convenientes ou, simplesmente, mais confortáveis, as estratégias comprovadas que, por sempre governaram as práticas (ou, como as especialistas em usos habituais dizem, «desde tempos imemoriais»), eles parecem inscritos na naturalização das coisas. (Tradução livre) ¹⁶.

Assim, *habitus* diz respeito a elementos simbólicos (a cultura por exemplo) que são internalizados nos corpos, constituindo-se em ações individuais. Destacamos que *habitus* não se refere às práticas e modos de agir propriamente, mas a estruturas invisíveis que orientam as ações. É elemento subjetivo da prática.

O autor aplicou o conceito de *habitus* para refletir sobre preferências e práticas em relação às desigualdades sociais. Desse modo, essa categoria envolve reprodução de comportamentos, herança e origens, além dos processos pessoais pelos quais os agentes passam e alteram ao longo de suas vidas.

Deve-se entender ainda que para Bourdieu o *habitus* não determina as decisões que alguém toma. O *habitus* é usado de forma probabilística e não absoluta. Por exemplo: a probabilidade de o filho de um promotor cursar licenciatura é muito pequena, bem como as chances de um aluno pobre cursar medicina. Mas isso não significa que o aluno pobre não conseguirá estudar medicina. Embora as chances de isso acontecer sejam bem pequenas, elas existem.

Vale comentar que o sociólogo francês optou por usar o termo *habitus* em sua matriz latina e não hábito no modo usual. Para ele, hábito se refere a práticas mecânicas e repetitivas destituídas de significações que não levam em conta os efeitos que exercem sobre o agente.

¹⁶ De hecho, el sistema de las disposiciones inculcadas por las condiciones materiales de existencia y por la educación familiar (por ejemplo, el *habitus*) que constituye el principio generador y unificador de las prácticas es fruto de las estructuras que esas prácticas tienden a reproducir, de modo que los agentes solo pueden reproducir, es decir, reinventar inconscientemente o imitar conscientemente, como a todas luces evidentes, o como las más convenientes o, sencillamente, más cómodas, las estrategias ya comprobadas que, porque han regido las prácticas desde siempre (o, como dicen los antiguos expertos de los usos consuetudinarios, «desde tiempos inmemoriales»), parecen inscritas en la naturalización de las cosas.

Enquanto que *habitus* não se refere a práticas regulares. São princípios geradores dessas práticas que enfatizam subjetividades, isto é, princípios abstratos que sustentam as ações. Então, Bourdieu & Wacquant (1992, p. 121) afirmam:

Acredito que todos aqueles que utilizaram este antigo conceito ou outros semelhantes antes de mim, desde o *ethos* de Hegel, ao *Habitualitat* de Husserl, até a *hexis* de Mauss, foram inspirados (sem o sempre saberem explicitamente) por uma intenção teórica semelhante à minha, que é a de fugir sob a filosofia do sujeito sem eliminar o agente (Bourdieu 1985c), bem como sob a filosofia da estrutura, mas sem esquecer de ter em conta os efeitos que exerce sobre e através do agente. Mas o paradoxo é que a maioria dos comentadores ignora completamente a diferença significativa entre o meu uso desta noção e a totalidade dos usos anteriores (Heran 1987) - eu disse *habitus* para não dizer hábitos - essa é a capacidade generativa (se não criativa) inscrita no sistema dispositivo como arte, no sentido mais forte do domínio prático, e em particular como (Tradução Livre) ¹⁷

Foi nessa perspectiva de pensar o *habitus* enquanto categoria diretamente relacionada às disposições cognitivas dos agentes, que influenciam e são influenciadas por estruturas sociais para concretizar práticas, que Bourdieu (2004b, p. 83) afirmou que “Posso dizer que toda a minha reflexão partiu daí: como as condutas podem ser regradas sem ser produto da obediência a regras?” A partir dessa indagação, Bourdieu (2007b, p. 169) aponta quais seriam então as funções do *habitus*.

Uma das funções principais da noção de *habitus* consiste em descartar dois erros complementares cujo princípio é a visão escolástica: de um lado, o mecanismo segundo o qual a ação constitui o efeito mecânico da coerção de causas externas; de outro, o finalismo segundo o qual, sobretudo por conta da teoria da ação racional, o agente atua de maneira livre, consciente e, como dizem alguns utilitaristas, *with full understanding*, sendo a ação o produto de um cálculo das chances e dos ganhos.

Bourdieu não foi o primeiro a utilizar o termo *habitus*. Segundo Bourdieu e Wacquant (1992), o percurso histórico das pesquisas sociais indica que a discussão sobre processos de internalização que levam a um estilo de vida individual marcado por escolhas, práticas e representações não é recente.

¹⁷ I believe that all those who have used this old concept or similar ones before me, from Hegel's *ethos*, to Husserl's *Habitualitat*, to Mauss's *hexis*, were inspired (without always knowing it explicitly) by a theoretical intention akin to mine, which is to escape from under the philosophy of the subject without doing away with the agent (Bourdieu 1985c), as well as from under the philosophy of structure, but without forgetting to take into account the effects it yields upon and through the agent. But the paradox is that most commentators completely overlook the significant difference between my usage of this notion and the totality of previous usages (Heran 1987) -I said *habitus* so as not to say habits-that is the generative (if not creative) capacity inscribed in the dispositional system as *art*, in the strongest sense of the practical mastery, and in particular as *ars inveniendi*.

Refletir sobre as formas de agir no cotidiano, nas relações diárias, nas interações e no estabelecimento de prioridades inquietou vários pensadores ao longo dos tempos, fazendo emergir questões como: por que gostamos de estar em determinados lugares e outros não? Qual a origem do mal-estar que sentimos quando estamos na companhia de algumas pessoas? Por que prefiro determinadas coisas e outras não?

Na Grécia antiga, pensadores como Heráclito e Demócrito acreditavam que tudo que acontecia era determinação do destino, isto é, todos os acontecimentos e eventos sociais eram considerados do ponto de vista das forças universais que orientavam as vivências. Aristóteles então citou dois termos para pensar sobre os acontecimentos relacionados aos indivíduos e suas ações: a *hexis* (disposição) e *diathesis* (estado). A *hexis* era um estado da alma que fazia o ser humano agir de diferentes maneiras. A *diathesis* eram as virtudes consequente da *hexis* que preservava uma distinção dos indivíduos em relação aos demais. Logo, a virtude era adquirida pela prática reiterada de atos virtuosos, pelo seu exercício, enfim, pelo hábito de agir de um determinado modo (HOBUSS, 2010).

E. Durkheim também refletiu sobre socialização e internalização de ações. O autor apresenta o conceito de fatos sociais como “[...] maneiras de agir, de pensar e de sentir exteriores ao indivíduo e dotadas de um poder coercitivo em virtude do qual se lhe impõem”. (DURKHEIM, 2005, p. 33). Assim, na perspectiva funcionalista durkheimiana, os fatos sociais são exteriores, coercitivos e gerais, isto é, os modos de agir e pensar são impostos aos sujeitos por instituições sociais de forma coercitiva e de modo geral. Todos devem adotar posturas e atitudes esperadas pelas instituições.

Max Weber, ao contrário de Durkheim, refletiu sobre as ações dos sujeitos partindo da subjetividade dos mesmos, renegando a reificação da sociedade colocada por Durkheim. Weber considerava que o meio social poderia ser explicado partindo dos sentidos que os agentes atribuem a seus comportamentos. Ele desenvolveu uma sociologia pautada na ação dos indivíduos, ao contrário de Durkheim que buscava um entendimento da realidade social a partir das instituições e suas estruturas.

Para Weber, a ação seria uma atitude que carrega uma subjetividade. Essa subjetividade é usada pelo agente para dar sentido e orientar seus atos. Por outro lado, o autor identificou o que ele chamou de ação social como modo de agir que “[...] significa uma ação que, quanto a seu sentido visado pelo agente, se refere ao comportamento de outros e orientando-se por este” (WEBER, 2004, p. 3).

Em Norbert Elias o conceito de *habitus* se aproxima do sentido usado por Bourdieu. Elias pensa o *habitus* a partir da sociedade aristocrática enquanto Bourdieu parte da sociedade

capitalista. Os dois autores discutem *habitus* imbricado com os processos de constituição e exercício de poder.

Para Bourdieu, o poder é exercido de forma vertical, isto é, a classe alta controla a classe baixa. Para Elias, o poder é exercido de forma horizontal, ou seja, a aristocracia procurava viver de tal modo para se diferenciar da burguesia; e a burguesia reagia reproduzindo os modos de agir aristocráticos, obrigando assim a corte a adotar novos modos de vida. É nesse sentido que Elias (2001, p. 23) afirma que

A generalização dos comportamentos e coerções inicialmente próprios da sociedade de corte não deve ser compreendida como uma simples difusão, ganhando progressivamente todo o corpo social a partir da elite que o domina. É bem antes o resultado de uma luta de concorrência que faz com que as camadas burguesas imitem as maneiras de ser aristocráticas e que, em contrapartida, obriga a *noblesse de robe* a aumentar as exigências da civilidade a fim de lhe restituir um valor discriminante.

O autor pontua que esse conflito competitivo entre burguesia e aristocracia é o motor principal do processo civilizador. A força que regia a burguesia tinha origem nas grandes expedições que marcaram os séculos XVI e XVII e que originaram “corporações burguesas” cada vez mais ricas, poderosas e conscientes de seu valor. No entanto, essas corporações ainda não tinham, segundo Elias (2001, p. 179)

[...] capacidade nem força suficiente para reivindicar a dominação para si mesmas. Por outro lado, o que encontramos é uma nobreza ainda forte o bastante para desafiar a camada burguesa ascendente e afirmar-se em relação a ela, mas já fraca demais, sobretudo do ponto de vista econômico, para conseguir sua dominação sobre a burguesia. O fator decisivo nessa situação é que as funções judiciárias e administrativas da época já não cabiam mais à nobreza, de modo que ricas e poderosas corporações, à frente o parlamento, deram origem a uma espécie de camada superior da burguesia.

Dessa forma, observa-se que Elias discute o *habitus* sob uma perspectiva fortemente histórica a partir de elementos econômicos e culturais. A dinâmica social que envolve esses elementos, originando assim o *habitus*, foi denominada pelo autor de processo civilizador.

Em seu percurso de apreensão do processo civilizador, Norbert Elias priorizou as redes de interdependência que se estabeleciam na sociedade de corte e inspiraram Bourdieu a construir o conceito de campo. Segundo Elias (2001, p. 56), através dessas redes

[...] podemos chegar a resultados que se apresentam sob forma de um modelo de interdependência, um modelo de figuração. Só com o auxílio de tais modelos é possível verificar o espaço de decisão de um único indivíduo dentro de suas tendências de comportamento, o que nos aproxima de um esclarecimento.

Ao estudar os processos envolvendo o *habitus*, Elias buscava esclarecer o que ele definia como psicologia histórica. Segundo ele, tratava-se de uma abordagem científica que ainda não existia na época. Essa nova abordagem deveria se diferenciar do que já se vinha estudando, como a história das ideias e as pesquisas psicanalíticas. O objeto central da psicologia histórica seria então “o ‘habitus humano em seu conjunto’, ‘o todo da economia psíquica’, isto é, ao mesmo tempo os controles conscientes do eu, produtor das ideias claras e dos pensamentos experimentados como tais, e os controles inconscientes, automáticos, das pulsões” (ELIAS, 2001, p. 24).

A forma de discutir o *habitus* na sociedade de corte é relevante para a história das sociedades do passado. No entanto, o sentido do *habitus* permanece o mesmo nas sociedades contemporâneas, pois as práticas e representações individuais estão permeadas por conflitos de poder de diferentes grupos sociais. O que mudou é o fato de a sociedade atual estar cada vez mais conectada por tecnologias que rompem fronteiras de tempo e espaço, influenciando assim as relações de poder e dominação em âmbitos inimagináveis anteriormente. A perspectiva bourdiesiana permite pensar as relações individuais inseridas em meios sociais distintos que estão imbricados com os mecanismos de poder e dominação que caracterizam a sociedade capitalista.

Na verdade, Bourdieu assumiu diferentes interpretações da categoria *habitus*. Nesse processo, ele foi revendo, reformulando e mudando seu entendimento sobre a mesma. Isso nos leva a pensar quais as possibilidades de aplicação dessa categoria na leitura de determinada realidade. Para tanto, faz-se necessário inicialmente buscar compreender o amadurecimento teórico de Bourdieu sobre o *habitus*.

O autor utilizou esse conceito pela primeira vez na já mencionada etnografia feita em Bearn para explicar os comportamentos dos homens e a prática do celibato. Aparece também na já citada pesquisa feita na Argélia objetivando entender o espaço social e suas extensões entre a realidade econômica e as condições materiais dos agentes no meio onde vivem. Em Bourdieu (2006, p. 14) encontramos a seguinte afirmação sobre os usos iniciais da categoria *habitus* nas pesquisas dele.

O conceito de *habitus*, nascido do esforço de relatar as práticas dos homens e das mulheres que se encontraram lançados num cosmos econômico estranho e estrangeiro, importado e imposto pela colonização, com um equipamento cultural e disposições, nomeadamente econômicas, adquiridas num universo pré-capitalista.

Desde então o *habitus* foi assumindo com diferentes sentidos. Em *A Distinção* há a indicação de que o *habitus* produz uma disposição estética que, de acordo com Bourdieu (2007c, p. 56),

Como toda a espécie de gosto, ela une e separa: sendo o produto dos condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência, ela une todos aqueles que são produtos de condições semelhantes, mas distingue-os de todos os outros e a partir daquilo que tem de mais essencial, já que o gosto é o princípio de tudo o que se tem, pessoas e coisas, e de tudo o que se é para os outros, daquilo que serve de base para se classificar a si mesmo e pelo qual é classificado.

Para o autor, essas disposições funcionam como um marcador de classe que distingue os agentes que possuem a mesma origem social. O *habitus* é colocado como elemento distintivo que marca os agentes de origem social semelhante distinguindo-os dos demais através das preferências de cada um. Desse modo, Bourdieu aponta o *habitus de classe* como “princípio unificador e gerador de práticas [...] como forma incorporada da condição de classe e dos condicionamentos que ela impõe” (BOURDIEU, 2007c, p. 97). Esse *habitus* se refere ao modo de viver e de ser dos indivíduos orientado pela classe social deles. O conceito então é colocado como um fenômeno rigorosamente condicionado pela origem social dos agentes.

Esse mesmo caráter rígido e determinista aparece também em *Razões Práticas* onde o autor diz que o *habitus* é um elemento intrínseco à classe social do agente que serve como distintivo social. É um elemento marcador de classe que distingue o agente de acordo com sua classe, determinando não apenas a prática, mas o modo como esta é executada. Nesse sentido, Bourdieu (1996, p. 22) coloca o *habitus* como

[...] princípios geradores de práticas distintas e distintivas- o que o operário come, e sobretudo sua maneira de comer, o esporte que pratica e sua maneira de praticá-lo, suas opiniões políticas e sua maneira de expressá-las diferem sistematicamente do consumo ou das atividades correspondentes do empresário industrial; mas são também esquemas classificatórios, princípios de classificação, princípios de visão e de divisão e gostos diferentes.

O *habitus* é mais uma vez colocado como um princípio unificador em termos de práticas e escolhas, marcado por um determinismo rígido, inflexível. No entanto, Bourdieu observa que, por estarem em uma mesma posição social, isso não significa que os agentes partilharão do mesmo *habitus*. Isso ocorre porque além de estar relacionado à posição social, o *habitus* também considera as trajetórias que os agentes realizam ao longo da vida, isto é, há

uma trajetória individual que influencia as disposições e isso faz com que, mesmo em posições semelhantes, os agentes possuam *habitus* distintos, logo, segundo Bourdieu (2007c, p. 426 grifos do original)

Se é certo que certos indivíduos, ocupantes de posições semelhantes, podem ter opiniões diferentes, segundo sua origem social e sua trajetória, tudo parece indicar que os efeitos da *trajetória individual*, particularmente visíveis no caso dos grupos que ocupam posições mal determinadas no espaço social e, por este fato, levadas a uma grande dispersão sob todos os aspectos, se exercem no limite dos efeitos próprios da classe; de modo que as disposições ético-políticas dos membros da mesma classe aparecem como outras tantas formas transformadas da disposição que caracteriza, fundamentalmente, o conjunto da classe.

Nesse sentido, “o mesmo comportamento ou o mesmo bem pode parecer distinto para um, pretensioso ou ostentatório para outro e vulgar para um terceiro” (BOURDIEU, 1996, p.22).

Em *Esboço de Autoanálise*, Bourdieu sintetiza seu percurso teórico de uma forma lapidada e direta. Assim, nesse texto, estamos diante de um pesquisador maduro com convicções epistemológicas e metodológicas solidificadas. Ele apresenta reflexões onde combina elementos marcantes da sua vida e seu caminho até ocupar espaço de destaque no campo intelectual. Da sua infância em uma cidade camponesa pobre do interior da França, das suas vivências no internato onde estudou, das suas experiências na Argélia até ocupar lugar de destaque na academia parisiense.

O autor dedica sua atenção principalmente para o conflito que existia entre as principais práticas epistemológicas que estavam em evidência naquele período e dialoga com autores como Levi Strauss, Foucault, entre outros. Nessa obra, Bourdieu trata do *habitus* como flexível e fragmentado, suscetível a constantes mudanças de acordo com as experiências dos agentes. O *habitus* é visto como passível a revisões permanentes, mas isso não é algo radical, pois essas revisões têm seu estado anterior como ponto de partida.

Na obra *Esboço de Autoanálise*, Bourdieu afirma que as disposições que envolvem práticas, escolhas e tomadas de decisões variam de acordo com o indivíduo e sua inserção em diferentes espaços. É dessa forma que ele percebe que o *habitus de classe* não se mantém de forma rígida e unitária, pois as experiências dos sujeitos podem alterá-lo. Para ilustrar essa percepção, Bourdieu cita um exemplo pessoal de quando ele estudava em um internato e sentia o conflito entre o *habitus de classe* de um morador de cidade pobre e aquela realidade que ele encontrou no internato. Bourdieu (2005, p. 123) nos fala que

Prensado entre dois universos e seus valores inconciliáveis, e um tanto desgostoso pelo anti-intelectualismo repicado pelo machismo debochado e estridente que deliciava meus colegas de internato, muitas vezes eu ficava lendo durante o recreio, em especial aos domingos em tempo de exames, ou, então, jogava pelota pela basca. E acho que comecei a praticar o rúgbi, ao lado de meus colegas de internato, no intuito de evitar que meu êxito escolar – e a docilidade que isso pode supor – acabasse me excluindo da chamada comunidade viril da equipe esportiva.

O autor já carregava consigo uma experiência de socialização fruto do local onde nasceu e viveu a infância, no entanto, ele se viu forçado a se submeter a uma nova socialização o que provocou insegurança e pavor, pois estava preso entre as significações e regras de funcionamento próprias desses dois mundos. Ele não poderia voltar a agir orientado pelos princípios geradores de antes e, ao mesmo tempo, não estava satisfeito com aquele novo modo de socialização que lhe apresentavam. A partir disso, Bourdieu caracteriza o *habitus clivado* pelo “efeito durável de uma defasagem bastante forte entre a elevada consagração escolar e uma baixa extração social movido por tensões e contradições” (BOURDIEU, 2005, p. 123). Esse *habitus clivado* é formado pelas contradições marcantes da origem social baixa do autor e seu alto desempenho intelectual.

Em *A Miséria do Mundo* o *habitus* é citado como um modo de ser determinado pelo campo quando esse permite oportunidade de mudanças. Assim Bourdieu (2008, p. 592) sinaliza que

O modo de ser mantém com o campo uma relação de solicitação mútua e a ilusão é determinada desde o interior a partir das pulsões que impellem a investir-se no objeto; mas também desde o exterior, a partir de um universo particular de objetos socialmente oferecidos ao investimento.

Aqui as relações subjetivas e objetivas dos agentes são apresentadas como inerentes às práticas e posturas diferenciadas. Nesse sentido, para se apreender os processos originários das disposições dos modos de ser (*habitus*), deve-se considerar uma determinada ordem social (campo), a qual será melhor explicitada no próximo tópico.

Neste tópico, apresentamos o conceito de *habitus* e como Bourdieu cravou essa categoria como elemento subjetivo de práticas. Destacamos autores que influenciaram o pensador francês. E, por fim, buscamos no próprio autor os processos de rupturas e continuidades dessa categoria. Destacamos que o conceito não é novo e quais autores influenciaram o pensador francês. E, por fim, buscamos no próprio autor os processos de rupturas e continuidades dessa categoria.

Embora não seja a categoria central desta pesquisa, analisar os fenômenos educativos a partir do conceito de *habitus* continua a ser importante para a atualidade brasileira, pois vive-se em um sistema capitalista onde os recursos para se pensar e executar mudanças são diferentes para sujeitos e grupos em posições sociais distintas, o que pode impossibilitar ou bloquear o *habitus*, algo essencial para a vida em sociedade. No entanto, essa empreitada demanda uma constante vigilância epistemológica afim de se buscar uma compreensão empírica do *habitus* que vá além do que se coloca diante de nós, que permita incorporar nas análises aquilo que não aparece nos discursos, uma vez que o não dito também é carregado de sentidos.

Finalmente, para Bourdieu existem duas matrizes geradoras de *habitus*: a posição social dos agentes e o campo. Logo, não é possível pensar em *habitus* sem considerar as condições materiais, culturais e sociais dos agentes em espaços sociais de disputas, que são ocupados por pessoas hierarquicamente estruturadas de acordo com um reconhecimento e prestígio partilhado por todos que compõem aquele espaço, reconhecimento esse que é usado para orientar suas ações dentro desses espaços.

1.4 Capital

As reflexões de Bourdieu eram orientadas empiricamente pelas análises objetivas das estruturas sociais e nas formas como os agentes integravam elementos subjetivos para transitarem e se posicionarem nessas estruturas. Assim, ele observou que essas estruturas se constituíam de espaços ocupados pelos agentes, onde cada um era posicionado de acordo com a distribuição disforme dos elementos econômicos, culturais e sociais.

Para ele não seria possível desvendar os elementos simbólicos das práticas nessas estruturas sem considerar três elementos objetivos: o emissor e o receptor da mensagem (agentes) envolvidos na interação, e o espaço social onde a interação se desenrola. “É o momento de lembrar que a verdade da interação não está na interação (relação a dois que na verdade é sempre uma relação à três, os dois agentes e o espaço social em que estão inseridos)” (BOURDIEU, 2006, p. 202).

Dessa forma, o pensador francês usou dois conceitos indispensáveis na pesquisa empírica para entendermos os processos que envolvem os princípios geradores de práticas. Esses conceitos são: Capital e Campo. Segundo Bourdieu, capital e campo seriam usados para analisar as interações objetivas entre agentes e instituições e assim fortalecer aquilo que “aparentaria ser, segundo o bom método empírico e empirista, o primeiro momento, e

frequentemente o último, da investigação: a interação direta, suscetível de ser observada e registrada” (BOURDIEU, 2006, p. 201).

Nas suas obras, o autor sempre coloca essas categorias como interdependentes e diretamente relacionadas, de modo que não seria possível discuti-las de forma isolada e fragmentada. Nesse sentido, nesse tópico, procuraremos integrar a discussão sobre as mesmas tomando o cuidado de não sucumbir à tentação de tratá-las de forma separada.

Por Capital, o autor entende como a posse que os agentes detêm de bens materiais ou simbólicos usados para expressar poder em um determinado meio social. Esse meio social ele denominou de Campo. Assim, temos os campos religioso, político, artístico, acadêmico, etc. É o volume de capital manejado pelos agentes que nos permite observar e mensurar as relações de poder que culminam em princípios geradores de práticas nos campos - diferentes espaços sociais marcados por conflitos onde os agentes buscam reconhecimento e poder.

Ao utilizar a categoria “Capital”, Bourdieu fez um importante exercício de distinção entre o sentido econômico tradicionalmente associado ao termo e a sua proposta de uso sociológico do mesmo. Segundo Monteiro (2018), Bourdieu pensava a sociedade capitalista numa perspectiva que a mesma seria compreendida através de um contínuo processo de diferenciação, hierarquização, reprodução das desigualdades e autonomização dos campos. Então, Bourdieu (1997, p. 46 *apud* Moore, 2018, p. 136, grifos do original) sugere que:

De fato, é impossível explicar a estrutura e o funcionamento do mundo social a não ser que reintroduzamos o capital em todas as suas formas e não apenas na forma reconhecida pela teoria econômica. A teoria econômica permitiu que nela se enxertasse uma definição da economia das práticas que é uma invenção histórica do capitalismo; e ao reduzir o universo das trocas à troca mercantil, que é objetiva e subjetivamente orientada para a maximização do lucro, ou seja, *de interesse (economicamente) pessoal*, ela implicitamente definiu as outras formas de trocas como não econômicas, e, portanto, desinteressadas.

Assim, a proposta de Bourdieu é ampliar o sentido da categoria capital usando-a para interpretar um multifacetado sistema de trocas materiais e simbólicas dentro de um complexo espaço hierarquicamente estruturado (Campo) e dessa forma lançar luz sobre os processos de diferenciação social presentes nos diferentes campos. Nas palavras de Monteiro (2018, p.70),

Bourdieu propõe uma sociologia do espaço social e dos campos sociais, [...] com vistas a avançar no sentido de propor uma explicação, fundamentada empiricamente, capaz de dar conta dos processos de diferenciação e das desigualdades existentes sem cair no reducionismo economicista, integrando, portanto, poder, riqueza e *status* à sua concepção de classes sociais.

Foi dessa forma que Bourdieu observou que as disputas e conflitos que caracterizam os campos não envolvem somente bens econômicos, mas também um conjunto de recursos subjetivos denominados por ele como múltiplos capitais: capital econômico, capital político, capital cultural, capital espiritual, capital simbólico, etc.

Bourdieu dedicou atenção especial a três tipos de capital que, segundo ele, são a gênese de outras variações de capitais: capital econômico, capital social e capital cultural. Por capital econômico o autor entende como um conjunto de recursos englobando tanto o patrimônio material - terras, fábricas, automóveis, equipamentos, etc. - como salários, rendas, poupanças e investimentos em bolsas e aplicações em seu sentido financeiro (MONTEIRO, 2018). De fato, como observamos, o volume de capital econômico que as famílias dos alunos dispõem constituiu certo entrave para que seus filhos pudessem estudar de forma remota utilizando recursos tecnológicos, considerando que não havia conexão de internet com alta velocidade, nem aparelhos e dispositivos tecnológicos adequados ou moradia em condições de oferecer o mínimo de conforto para eles assistirem as aulas.

Quanto ao capital social, é utilizado pelo autor para descrever as diferenças residuais diretamente ligadas às redes de contatos pessoais, profissionais, acadêmicos, entre outras que são dotadas de propriedades que podem ser observadas e registradas pelo pesquisador, pois geram distinção no posicionamento dos agentes em determinados campos. Nesse sentido, segundo Bourdieu (2015, p.75)

O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma *rede durável de relações* mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, *a vinculação a um grupo*, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por *ligações* permanentes e úteis.

As ligações estabelecidas nessas redes de contatos não podem ser reduzidas às relações demarcadas geograficamente em um espaço físico ou no espaço econômico porque elas são orientadas basicamente por trocas materiais e simbólicas, que tem no reconhecimento um meio de manutenção e perpetuação desse tipo de capital. Assim, observamos as implicações do capital social nos ambientes virtuais de aprendizagem dos estudantes do ensino médio: verificamos que trocas simbólicas e materiais permearam esses espaços e orientaram tomadas de decisões. Dessa forma, constatamos que o capital social desses adolescentes não é um dado

natural, pois é fruto de seus esforços para instaurar e manter uma rede de relações e assim obter lucros materiais e simbólicos nos termos de Bourdieu (2015, p. 76).

A rede de ligações é o produto de estratégias de investimento social consciente ou inconscientemente orientadas para uma instituição ou a reprodução de relações sociais diretamente utilizáveis, a curto ou longo prazo, isto é, orientadas para a transformação de relações contingentes, como as relações de vizinhança, de trabalho ou mesmo ou mesmo de parentesco, em relações, ao mesmo tempo, necessárias e eletivas, que implicam obrigações duráveis subjetivamente sentidas (sentimentos de reconhecimento, de respeito, de amizade, etc.) ou institucionalmente garantidas (direitos).

Posso citar outro exemplo observado durante as já mencionadas aulas remotas. Quando o professor solicitava que formassem equipes de trabalho, os mesmos alunos sempre estavam juntos no grupo virtual informal, ao mesmo tempo que os mesmos alunos sempre ficavam fora das equipes, sendo necessária a intervenção do professor para alocar esses alunos em algum grupo. Então, eles formavam grupos em aplicativos de mensagens e discutiam a proposta de trabalho e na data marcada apresentavam os resultados da discussão

Um outro tipo de capital citado pelo pensador francês é o capital cultural, que “constitui um conjunto de recursos correspondentes ao das qualificações intelectuais produzidas pelo sistema escolar e transmitido pela família (MONTEIRO, 2018, p.75). Bourdieu utilizou esse conceito com o intuito de verificar a desigualdade de desempenho escolar relacionada às origens sociais dos estudantes e, dessa forma, desmistificar o argumento de que a aptidão para o estudo é algo natural, biológico, um dom que somente algumas pessoas possuem. Para Bourdieu (2015, p. 81),

A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta de desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar”, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe. Este ponto de partida implica uma ruptura com os pressupostos inerentes, tanto à visão comum que considera o sucesso ou o fracasso escolar como efeito das aptidões naturais.

O capital cultural pode ser compreendido em três estados: incorporado, objetivado e institucionalizado. Em seu estado incorporado, o capital cultural diz respeito às “disposições inscritas nos cérebros e nos corpos. Necessita de tempo de socialização e de incorporação dos valores que são transmitidos pela família e pelas instituições como o espaço escolar”

(MONTEIRO, 2018, p, 75). Esse estado do capital cultural envolve, por exemplo, as habilidades de falar em público, as posturas corporais entre outras coisas.

Nesse sentido, o capital cultural incorporado visa reproduzir um ideal de práticas corporais, discursivas, artísticas, etc. que correspondam àquilo que é valorizado pela burguesia, isto é, práticas que correspondam “ao aspecto mais profundo da evolução das disposições estéticas, da representação burguesa do ideal humano e, em particular, da maneira de conciliar as virtudes corporais com as virtudes intelectuais” (BOURDIEU, 2007c, p. 206).

Falar alto, por exemplo, algo muito comum em salas de aula de escolas públicas e que no ensino remoto emergencial foi habilmente substituído pelos estudantes pelas conversas no chat como vimos nas aulas remotas observadas, é constantemente associado, muitas vezes de forma pejorativa e preconceituosa, a pessoas de classe baixa. Associa-se a isso uma depreciação do gosto estético no que se refere ao consumo de produtos culturais como o funk que é outro exemplo de capital cultural considerado como algo inferior e pobreza intelectual, ao passo que música clássica é concebida como sinônimo de status e prestígio. Isso é importante porque nos permite compreender o papel da família e de algumas instituições que usam o capital cultural incorporado para instituir determinados modos de agir para se colocar em posições de poder.

Todavia, entendemos que as habilidades necessárias para manejar e explorar as ferramentas tecnológicas usadas durante o ensino remoto exigem um capital cultural incorporado importantíssimo para que os alunos conduzam suas práticas de modo satisfatório. Logo, os estudantes precisariam dispor de aparelhos e internet e acionarem habilidades de manejo e exploração desses aparelhos, em muitos casos recorrendo algum familiar ou amigo que o auxilie. Nesse sentido, concordamos com Bourdieu (1996, p. 131) quando ele afirma a importância da família na produção e distribuição de um capital cultural, que se manifesta no espaço demarcado entre a ação das famílias e a lógica de funcionamento das instituições escolares.

De fato, a família tem um papel importante na manutenção da ordem social, na reprodução não apenas biológica, mas social, isto é, na reprodução da estrutura do espaço social e das relações sociais. Ela é um dos lugares por excelência de acumulação de capital sob seus diferentes tipos e de sua transmissão entre as gerações: ela resguarda sua unidade pela transmissão e para a transmissão, para poder transmitir e porque ela pode transmitir.

No entanto, para que as famílias garantam que seus filhos incorporem e reproduzam capital cultural, é necessário que as mesmas disponham de capital cultural objetivado. Em seu estado objetivado, o capital cultural “diz respeito à posse de bens materiais condizentes com a

cultura legítima da classe dominante. Para adquiri-lo é necessário, além de recursos econômicos, ter incorporado um gosto estético que possibilite apreciar e possuir livros, obras de arte, galerias de arte (pinturas, quadros, etc.)” (MONTEIRO, 2018, p, 75). Os aparelhos tecnológicos (smartphones, notebooks, tablets, aparelho roteador de sinal wi-fi, etc.) usados para estudar remotamente são exemplos de bens materiais que exigem recursos econômicos e gosto estético/tecnológico, nos termos de Monteiro, sendo, portanto, expressão do capital cultural objetivado.

Portanto, capital cultural incorporado está imbricado com capital cultural objetivado, pois quanto mais as famílias forem detentoras de um capital cultural que tenha mais peso que seu capital econômico, mais elas recorrerão à educação escolar a fim de garantir que seus descendentes incorporem mais capital cultural elevando assim sua posição. O mesmo ocorre, ainda que com menos intensidade, com famílias com pouco ou nenhum capital cultural como é o caso das famílias dos jovens do ensino médio observados nesta pesquisa.

Na verdade, seja a escola que abriga os estudantes de Esperantinópolis, sejam quaisquer outras escolas de ensino médio do país, funcionam a partir da lógica dos grupos dominantes priorizando e reproduzindo um capital cultural próprio dessa classe e assim acabam beneficiando estudantes que são oriundos de famílias que já incorporaram essas práticas e posturas consideradas legítimas pelo pensamento dominante, ao passo que os alunos vindos de famílias sem esse capital cultural sofrem com professores que reproduzem o pensamento dominante que é, de certa forma, um preconceito que influencia a ação pedagógica desde a forma como estes percebem, avaliam e categorizam esses alunos, bem como usam esse juízo para orientar todo o trabalho docente. Para romper com essa perspectiva de reprodução social, Praxedes (2015, p. 57) relê Bourdieu afirmando que

[...] que a prática de uma “pedagogia racional” deve adotar como ponto de partida a consideração dos fatores reais que condicionam as desigualdades de desempenho na educação escolar. O planejamento e a implementação das atividades educativas devem possibilitar que o maior número possível de estudantes tenha acesso a todas as formas de cultura desde frequência a museus como manejo de técnicas econômicas e consciência política perpassando pelas artes e literatura.

Para Bourdieu (2014), conforme a interpretação de Monteiro (2018), o papel da escola diante da relação capital cultural e reprodução social é manter a proximidade com o último estado que o capital cultural pode assumir, a saber: o capital cultural institucionalizado. O estado institucionalizado do capital refere-se ao reconhecimento legitimado pelas instituições, que se traduz em certificado do ensino médio no caso da escola observada (MONTEIRO, 2018).

Essa institucionalização é uma instância da objetivação desse capital em um diploma que pretende neutralizar alguns limites biológicos que o capital incorporado enfrenta. Por exemplo, um estudante não pode autodeclarar-se portador do certificado de ensino médio apesar de dominar conteúdos e habilidades desse nível de ensino. É preciso que a escola ateste essas habilidades e atribua, ao agente portador desse saber, um valor convencional e jurídico através de um diploma. Bourdieu (2015, p. 87) observa que

Ao conferir ao capital cultural possuído por determinado agente um reconhecimento institucional, o certificado escolar permite, além disso, a comparação entre os diplomados e, até mesmo, sua “permuta” (substituindo-os uns pelos outros na sucessão); permite também estabelecer taxas de convertibilidade entre o capital cultural e o capital econômico, garantindo o valor em dinheiro de determinado capital escolar.

A institucionalização do capital cultural provoca uma possibilidade de conversão de diferentes estados do capital. Não é o caso das famílias dos alunos desta pesquisa, mas o capital econômico pode ser convertido em capital cultural na medida em que famílias endinheiradas garantem que seus filhos estudem nas melhores escolas privadas do país, e assim adquirem um alto volume de capital cultural, seja ele incorporado, objetivado ou institucionalizado. Por conseguinte, se apropriando desse capital cultural o aluno, futuramente, irá convertê-lo em mais capital econômico ao conseguir ocupar as melhores e mais bem remuneradas vagas no mercado de trabalho.

Há ainda um outro fenômeno oriundo dessa institucionalização do capital cultural que pode ampliar a compreensão sobre estudantes pesquisados nesse período de ensino remoto. Muitos deles buscam apropriar-se do estado institucionalizado do capital a fim de garantir a satisfação das suas necessidades materiais e culturais, bem como da sua família, alcançando *status* social que antes não possuíam. Nesse aspecto, observamos que os estudantes apesar das dificuldades de acesso às aulas remotas e precariedade dos dispositivos e da internet não deixaram de interagir com a turma virtual, fazer atividades e se comunicar com os professores a fim de cumprirem minimamente os requisitos para conclusão do ano letivo e assim concluírem o ensino médio, o que podemos inferir a presença de um capital cultural incorporado nessas posturas dos alunos. Nogueira (2021) aponta que a tecnologia ampliou nossas interações e formas de acesso a bens e serviços tidos como próprios da ‘cultura legítima’. A internet permite que o conceito de capital cultural seja alargado e ultrapasse o conceito inicialmente pensado por Bourdieu. Hoje a cultura juvenil, acesso à internet, acesso a diferentes textos online, capacidade argumentativa e disposição para o estudo são citados com exemplos de capital cultural.

Sabendo que a desigualdade social reinante no país se reproduziu na desigualdade tecnológico-educacional, estudantes de melhores condições socioeconômicas e de classes dominantes obviamente tiveram outra experiência de ensino remoto e de conclusão de ensino médio no Brasil. Todavia, mesmo que não houvesse o contexto pandêmico e remoto, vale o que afirmou Bourdieu (2003, p. 156) a respeito do funcionamento dessa estrutura:

[...] quando os filhos das classes populares acediam ao interior do sistema, o sistema não era o mesmo. No mesmo ato, há a desvalorização pelo simples efeito da inflação e, ao mesmo tempo, também pelo fato de se modificar a "qualidade social" dos detentores dos títulos. [...] pelo fato de um título valer sempre o que seus detentores valem, um título que se torna mais frequente e por isso mesmo desvalorizado, mas perde ainda mais seu valor por se torna acessível a pessoas sem "valor social".

Essa observação explicita os conflitos de classe em torno da apropriação de um capital cultural institucionalizado por pessoas de classe baixa. É nesse sentido que o capital cultural se torna elemento de disputa, marcador de classe e mantenedor do *status quo*. Um exemplo é que, ao se tornar o ensino médio universal e acessível aos grupos populares, o capital cultural que os alunos adquirem muitas vezes é desmerecido e posto em dúvida, dificultando o acesso ao trabalho com melhor remuneração e até mesmo o acesso ao ensino superior. Prova disso, é que entre os alunos observados, apenas 5 vislumbram oportunidade de trabalho relevante e apenas 4, oportunidade de ingresso à universidade pública. Os demais sinalizaram intenção em ingressarem em um curso superior, mas em instituições privadas, pois, nas palavras deles, alunos de escolas públicas dificilmente conseguem ingressar em universidade pública.

Não vamos tratar aqui, mas não podemos deixar de mencionar que ao refletir sobre as três configurações do capital – econômico, social e cultural – Bourdieu observou que a aglutinação desses capitais em determinados campos produz um status e um prestígio social reconhecido e valorizado por todos os agentes que compõem aquele campo. A esse reconhecimento o autor chamou de capital simbólico.

O próprio Bourdieu reconhece que a definição de capital simbólico carrega influência da categoria carisma, cravada por Max Weber¹⁸. Nas palavras de Bourdieu, esse

¹⁸ Weber utilizou o conceito de carisma enquanto tipo ideal que o auxiliaria a compreender e explicar alguns fenômenos sociais. Nesse sentido, Weber (2004, p.158, grifos no original) define carisma como “uma qualidade pessoal considerada extra cotidiana [...] e em virtude da qual se atribuem a uma pessoa poderes ou qualidades sobrenaturais, sobre-humanos ou, pelo menos extra cotidianos específicos ou então se toma como enviada por Deus, como exemplar e, portanto, como líder. O modo objetivamente “correto” como essa qualidade teria de ser avaliada, a partir de algum ponto de vista ético, estético ou outro qualquer, não teria importância alguma para o nosso conceito: o que importa é como de fato ela é avaliada pelos carismaticamente dominados – os “adeptos”.

reconhecimento, fruto das percepções e avaliações dos agentes sociais, no que diz respeito à manifestação dos diferentes tipos de capitais, “É o que chamo de capital simbólico, atribuindo assim um sentido rigoroso ao que Max Weber designava pela palavra carisma, conceito puramente descritivo, que ele tomava explicitamente” (BOURDIEU, 1996, p. 170).

Bourdieu amplia o conceito weberiano de carisma incorporando as condições objetivas (pertencimento de classe por exemplo) que integram os processos de avaliações e classificações feitos pelos agentes a partir de como eles percebem o manejo dos variados capitais por outros agentes em diferentes campos. Diferente de Weber, Bourdieu (1996, p. 107) não considera somente os aspectos subjetivos que orientam as classificações dos agentes, ele inclui os elementos objetivos estruturais que influenciam essas avaliações.

O capital simbólico é uma propriedade qualquer (de qualquer tipo de capital físico, econômico, cultural, social) percebida pelos agentes sociais cujas categorias de percepção são tais que eles podem entendê-las (percebê-las) e reconhecê-las atribuindo-lhes valor. [...]. Mais precisamente, é a forma que todo tipo de capital assume quando é percebido através das categorias de percepção, produtos da incorporação das divisões ou das oposições inscritas na estrutura da distribuição desse tipo de capital (como forte/frágil, grande/pequeno, rico/pobre, culto/inculto etc.

Como se verifica, por ser fruto das propriedades dos tipos de capitais, o capital simbólico assume variados valores em diferentes campos. Isso ocorre devido ao fato de os agentes incorporarem percepções e pontos de vistas que são expressos em formas de classificação e de divisão, orientadas pela distribuição desigual desses capitais nos respectivos campos. Se observamos dois campos distintos, o campo financeiro e o campo acadêmico, por exemplo, registraremos que o fluxo dominante de capitais (econômico, no caso do campo financeiro, e cultural, no campo acadêmico) produzirá *habitus* distinto. Esse *habitus* orientará o capital simbólico que os agentes do campo financeiro atribuirão aos agentes do campo acadêmico e vice-versa.

Um grande empresário dirá que o professor de filosofia é um presunçoso que dedica a vida a reflexões inúteis que não produzirão nenhum efeito prático na sociedade. Do mesmo modo, o professor de filosofia vai retrucar afirmando que o empresário é um sujeito pobre de espírito, incapaz de vivenciar experiências de elevação da alma. Assim, não vai alcançar um autorreconhecimento de seu papel no mundo, uma vez que sua única preocupação é ganhar dinheiro. É nesse sentido que Bourdieu afirma que “cada campo confina assim os agentes a seus próprios móveis de interesse os quais, a partir de um outro ponto de vista, ou seja, do ponto

de vista de um outro jogo, tornam-se invisíveis ou pelo menos insignificantes ou até ilusórios” (BOURDIEU, 2007b, p. 117-118).

Dessa forma, o capital simbólico só existe em razão da reputação e pela representação que os outros agentes fazem dele, a partir do lugar que os respectivos agentes ocupam na estrutura dos campos. Sendo assim, os agentes compartilham um conjunto de convicções que fazem com que todos percebam e apreciem certas condutas como honrosas ou desonrosas. Prova disso eram os discursos dos professores da escola pesquisada que sempre exaltavam as práticas culturais próprias das classes dominantes impondo aos alunos assuntos, debates e sugestões de variadas práticas culturais como legítimas, embora aquilo tudo não contemplasse totalmente a realidade e as vivências daqueles estudantes. Como o professor de matemática que ao ser questionado por um aluno do porquê estudar matrizes, uma vez que aquilo não fazia o menor sentido para ele, respondeu ao aluno que aquele assunto fazia parte do currículo escolar, logo deveria ser estudado.

Outra questão que não pode ser esquecida é que a partir da categoria capital Bourdieu (2006) explicou as dinâmicas, propriedades e lógicas de estruturação que caracterizam os campos e, por conseguinte, os *habitus* que orientam as práticas dos agentes nesses campos. O autor considera que não é suficiente constatar que existem diferenças sociais orientadas por diferentes *habitus* que permeiam os campos. É necessário observarmos se esse *habitus* realmente faz diferença nas práticas.¹⁹ E, ainda, se há consequências que podem ser mensuradas e usadas para explicar os processos de dominação e reprodução das desigualdades sociais.

Nessa perspectiva, o *habitus* sofre alterações cada vez que o agente é inserido em campos diferentes e essas mudanças envolvem o volume de capital econômico e cultural que esse agente utiliza para se posicionar nesse novo espaço social. Devemos, pois, refletir sobre o lugar que ocupamos nos campos, pois isso muda nossos pontos de vista sobre o mundo a nossa volta (BOURDIEU, 1996). Em outras palavras, um campo é qualificado pela distribuição desigual dos capitais usados pelos agentes quando estes estão diante de conflitos de interesses, busca de reconhecimento e prestígio e desse modo convergem para o poder político revelando a concorrência ali existente.

¹⁹ Por *habitus* entende-se o processo pelo qual os agentes internalizam maneiras de lidar com as mudanças sociais. Trata-se, portanto, de um sistema de disposições duradouro, volúvel e transmissível sob a forma de variados capitais. Nesse sentido, Bourdieu (2007a, p. 171) diz: “Na verdade, o sistema de disposições inculcado pelas condições materiais de existência e pela educação familiar (por exemplo, o *habitus*) que constitui o princípio gerador e unificador das práticas é o resultado das estruturas que essas práticas tendem a reproduzir, de uma forma que os agentes só podem reproduzir, ou seja, reinventar inconscientemente ou imitar conscientemente, tão claramente evidentes, ou como mais convenientes ou, simplesmente, mais confortáveis, as estratégias comprovadas que, por sempre governaram as práticas (ou, como as especialistas em usos habituais dizem, ‘desde tempos imemoriais’), eles parecem inscritos na naturalização das coisas.” (Tradução livre)

Sendo assim, observamos que os estudantes adentraram os ambientes digitais e para isso mobilizaram sobretudo seu capital social interagindo em uma rede de apoio para trocar informações, em especial, nos momentos em que precisavam de ajuda para acessar informações a respeito de atividades que deveriam ser cumpridas ou mesmo dúvidas a respeito de conteúdos de aulas ministradas, porém, nem sempre assistidas de forma plena por causa da oscilação da internet e outros problemas tecnológicos. Em outras palavras, a distribuição desigual dos capitais na sociedade capitalista e sua utilização desigual pelos estudantes de alguma forma os mobilizou a construir uma rede de solidariedade para enfrentamento desse conflito. Essa trama, na contramão da sociedade capitalista, vai ser descrita e analisada no próximo capítulo.

2 UMA NETNOGRAFIA DAS AULAS REMOTAS DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO DO CENTRO DE ENSINO JOÃO ALMEIDA

Neste capítulo, apresentamos o percurso trilhado durante minha inserção no campo, articulando a escrita do texto às experiências escolares, ações e discursos dos estudantes do 2º ano do ensino médio que foram investigados durante o próprio desenvolvimento dessas observações nos ambientes digitais onde as aulas foram ministradas e, posteriormente, na escola quando a direção decidiu finalizar o ano letivo de 2020 de forma presencial.

Desse modo, recorreremos também a conversas informais face a face com os estudantes no pátio, na sala de aula física e em outras dependências a fim de levantarmos informações que complementassem os dados registrados nos ambientes online e nos auxiliassem na compreensão das experiências e práticas escolares daqueles alunos a partir do instrumental teórico de Pierre Bourdieu, a saber, teoria dos capitais em um contexto social de dúvidas e insegurança sanitária decorrentes da pandemia de Covid-19.

De acordo com Eliot Weininger (2015, p. 98), as inovações conceituais desenvolvidas por Bourdieu estavam vinculadas diretamente a um contexto de análise empírica, visto que o autor criticava duramente a separação entre teoria e pesquisa de campo. Desse modo, em nossa proposta tomamos o cuidado de não descrever e analisar os dados sem considerar o contexto da realidade observada. Nesse sentido, buscamos evitar a utilização mecânica dos conceitos bourdieusianos. Experimentamos o que Bourdieu sugere (2020): ele observava a população estudada e buscava critérios correlacionados entre si de modo que isso lhe permitia uma apropriação destes critérios para interpretar todo o universo das diferenças constatadas em suas pesquisas. Ilustrando a importância dessa contextualização, temos Bourdieu (2020, não paginado) que nos fala:

Isso por exemplo, é o que tento fazer em *A Distinção* com a noção de classe construída que engloba um sistema de critérios: as características econômicas, sociais, culturais, o gênero; a partir de um sistema finito de critérios ligados entre si que tentei definir da maneira mais econômica possível.

Assim sendo, entendemos que antes de mais nada faz-se necessário conhecermos os sujeitos da nossa pesquisa e assim sedimentar o universo estudado para submetê-lo à análise a partir da teoria dos capitais.

Na Introdução, já apresentamos a escola e seus aspectos físicos e pedagógicos. Agora, através de critérios como idade, gênero, situação econômica entre outros, entendemos que possamos nos apropriar desses elementos e assim classificar a realidade analisada apresentando uma contextualização do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes para, em seguida, refletir sobre as experiências deles durante o ensino remoto utilizando algumas proposições teóricas de Bourdieu e de outros autores. A partir de perguntas como: Quem eram aqueles estudantes? Considerando as dimensões espaciais e geográficas, onde eles viviam? Qual a composição familiar deles? Qual estrutura econômica familiar amparava aqueles estudantes naquele momento? Entre outras indagações, apresentaremos uma classificação daqueles alunos nos termos de Bourdieu.

Com dados obtidos via questionário já discutido na Introdução, traçamos o perfil dos sujeitos da pesquisa de modo que possamos a visualizar a constituição e diversidade da população pesquisada, no nosso caso, os estudantes da turma única do 2º ano do ensino médio do Centro de Ensino João Almeida. Em 2020, a turma analisada contava com 42 alunos matriculados. Inicialmente previsto para ser enviado no formato digital, o questionário foi impresso e entregue pessoalmente aos alunos. Optamos pela versão impressa porque quando o mesmo foi aplicado a escola havia iniciado o novo ano letivo de modo presencial. Como havia alguns alunos que residiam em áreas rurais dificultaria o envio da versão digital para eles por questões de dificuldades de acesso à Internet.

Destacamos que adotamos o questionário na mesma acepção de Severino (2017, p. 96): “Conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião destes sobre os assuntos em estudo”. Desse modo, atentamos para elaborar questões pertinentes ao objeto pesquisado e claras para eliminar qualquer ambiguidade e facilitar o entendimento dos estudantes. Seguimos a orientação do autor supracitado para elaboração do questionário: “Podem ser questões fechadas ou questões abertas. No primeiro caso, as respostas serão

escolhidas dentre as opções predefinidas pelo pesquisador; no segundo, o sujeito pode elaborar as respostas, com suas próprias palavras, a partir de sua elaboração pessoal”.

O questionário aplicado aos alunos foi composto de questões abertas e fechadas agrupadas em três blocos. No primeiro bloco as questões fizeram um levantamento do perfil dos estudantes: idade, gênero, realidade material, social e convívio familiar. O segundo abordou questões focadas na realidade material e seus impactos nas aulas remotas e o último bloco com questões onde alunos relataram opiniões e pontos de vistas sobre a experiência com o ensino remoto. Assim, a descrição e análise dos dados obtidos via questionário está estruturada nessas três categorias: 1) perfil dos estudantes; 2) realidade material e aulas remotas; e, por fim, 3) experiência dos alunos com ensino remoto.

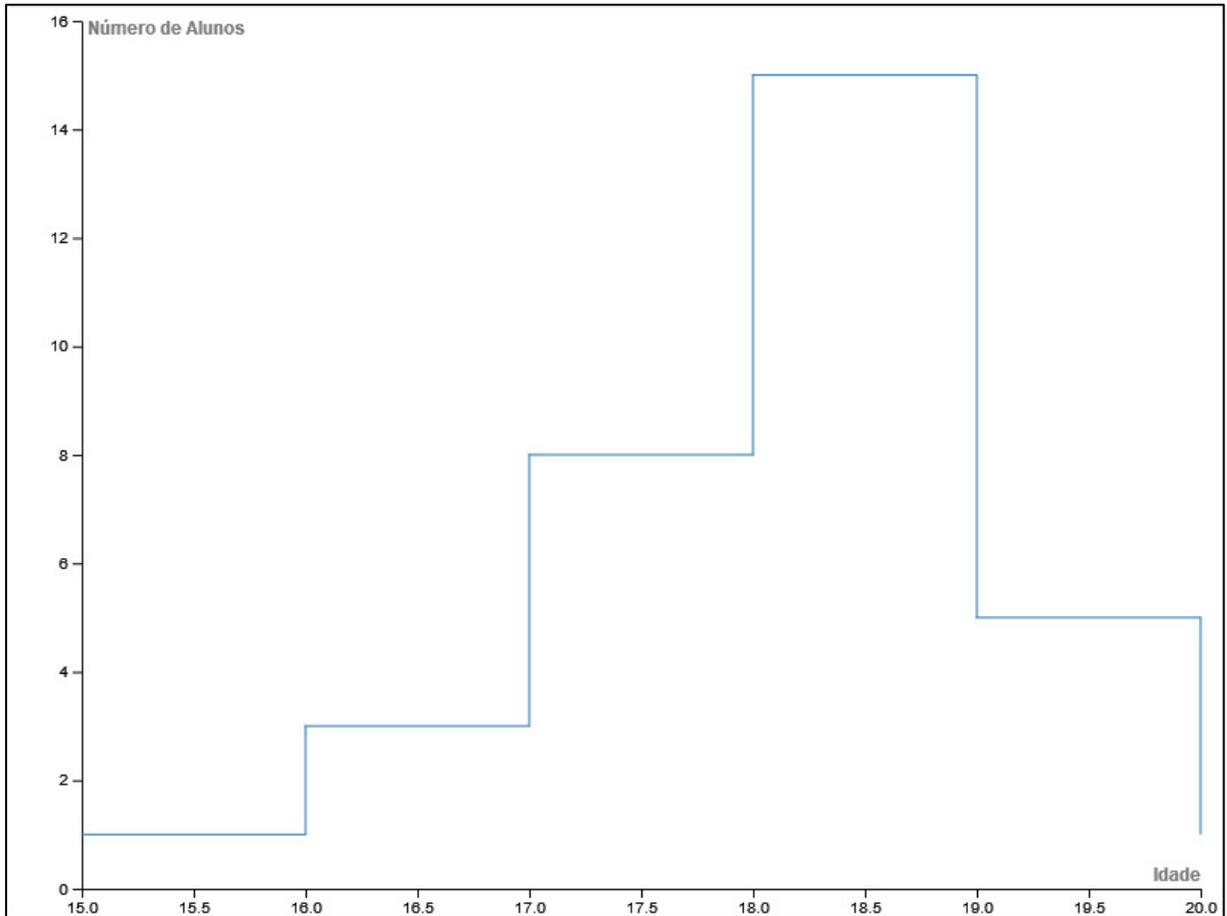
A abordagem utilizada no tratamento dos dados é a qualitativa, pois buscamos uma compreensão interpretativa das experiências dos sujeitos dentro do contexto em que foram vivenciadas (GOLDENBERG, 2004). Assim, nessa abordagem, nos orientamos pela análise da problemática a partir dos sentidos e significados que os estudantes pesquisados atribuíram a suas ações, comportamentos e pensamentos. A técnica que orienta a descrição e interpretação das respostas expressas no questionário é a análise de conteúdo. Essa técnica nos permitiu fazer uma análise da comunicação social e individual dos jovens, identificando a presença ou ausência de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento da mensagem escrita ou falada deles (BIRDIN, 2011). Segundo Bardin (2011, p. 24), “A análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e qualitativa do conteúdo manifesto da comunicação”.

O questionário foi entregue aos estudantes em 2021. Nessa época, eles já estavam cursando o 3º ano do ensino médio de forma presencial. Por ter havido uma turma única de 2º ano em 2020, em 2021 esses mesmos estudantes formavam a turma do 3º ano, também única, logo, mesmo aplicando o questionário no ano seguinte ao trabalho etnográfico online, foi possível alcançar os mesmos estudantes do início da pesquisa.

Quando me dirigi até a escola para aplicar o questionário havia 40 alunos presentes em uma aula de sociologia. Para não tomar o tempo de aula do professor, combinei com eles de entregar o documento e recebê-lo preenchido no dia seguinte. Todos receberam, mas apenas 33 devolveram o questionário respondido. Vejamos, a seguir, o perfil desses estudantes de acordo com as repostas obtidas.

A faixa etária dos alunos variava entre 15 e 20 anos de idade, distribuídos da seguinte forma: havia um aluno com 20 anos, cinco com 19 anos; 15 com 18 anos; sete alunos estavam com 17 e três com 16. Apenas um aluno tinha 15 anos de idade. Vejamos o Gráfico 1.

GRÁFICO 1 - FAIXA ETÁRIA DOS ALUNOS



Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Segundo a resolução nº 7/2010, do Conselho Nacional de Educação²⁰, a vida estudantil de um aluno na Educação Básica deve se iniciar aos 4 anos de idade e finalizar aos 17. A resolução recomenda ainda que dos 6 aos 14 anos o aluno estude o ensino fundamental e aos 15, ingresse no ensino médio. É possível observar que há um descompasso entre o que reza a resolução do CNE e a realidade do Centro de Ensino João Almeida, pois lá havia um total de 21 alunos com 18 anos ou mais. No questionário havia um espaço para caso o aluno estivesse com mais de 17 anos explicasse os motivos dessa distorção idade/ano escolar. Houve variadas

²⁰ Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN72010.pdf?query=escolas%20do%20campo. Acesso em: 15/07/2022.

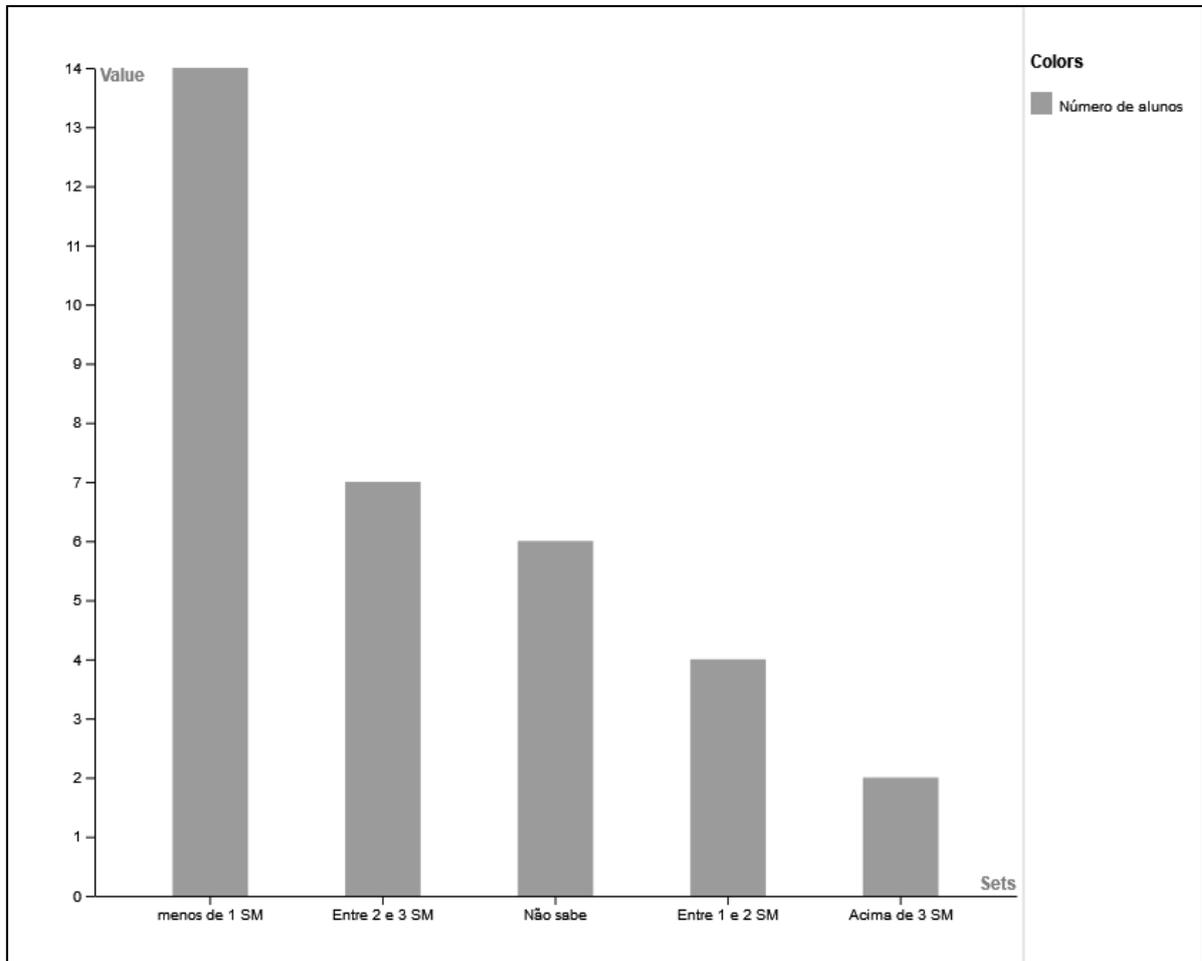
explicações. Alunos que reprovaram; pais que pediram que a escola retivesse o aluno, pois julgavam que ele não estava pronto para avançar; aluno que deixou de frequentar a escola por um ano; aluno que foi impedido de estudar por problemas de saúde e aqueles que disseram não saber o porquê de ainda não ter concluído a educação básica.

Quanto ao gênero, na turma havia 21 estudantes do sexo masculino e 12 do sexo feminino, sendo, portanto, uma turma majoritariamente composta por homens. Quanto ao local de moradia, 21 alunos residiam na cidade enquanto 12 moravam em área rural. Sobre maternidade e paternidade, apenas um aluno disse ter um filho, os outros 32 ainda não tiveram filhos, indicando que a gravidez precoce é ínfima nessa turma.²¹

Quando inquiridos sobre trabalho remunerado, oito alunos disseram realizar alguma atividade remunerada, enquanto que 25 disseram que não trabalhavam ainda. Não foi perguntado, mas nenhum deles mencionou experiência de trabalho a partir da Lei Jovem Aprendiz (Lei n. 10.097/2000) que permite que empresas de médio e grande porte contratem jovens entre 14 e 24 anos como aprendizes. Sobre a situação econômica deles e seus familiares, 28 alunos informaram que sua família recebeu auxílio do governo federal durante a pandemia, iniciativa que visava transferir renda aos mais vulneráveis para tentar reduzir os impactos econômicos causados pela pandemia de Covid-19. Quanto à renda familiar mensal, 14 famílias dos estudantes possuem renda de menos de um Salário Mínimo (SM). Quatro famílias recebem entre um a dois SM. A renda de sete famílias gira em torno de dois a três SM e as rendas de duas famílias são superior a três SM; seis alunos disseram não saber qual a renda da sua família. Vejamos o Gráfico 2.

²¹ Segundo o UNFPA (Fundo de População das Nações Unidas), no Brasil são 53 adolescentes grávidas a cada mil, enquanto que no mundo são 41, havendo cerca de 19 mil nascimentos ao ano de mães entre 10 a 14 anos, comprometendo a saúde e outros direitos das adolescentes. Dados disponíveis em: <https://brazil.unfpa.org/pt-br/news/apesar-da-redu%C3%A7%C3%A3o-dos-%C3%ADndices-de-gravidez-na-adolesc%C3%Aancia-brasil-tem-cerca-de-19-mil>. Acesso em: 30/09/2022.

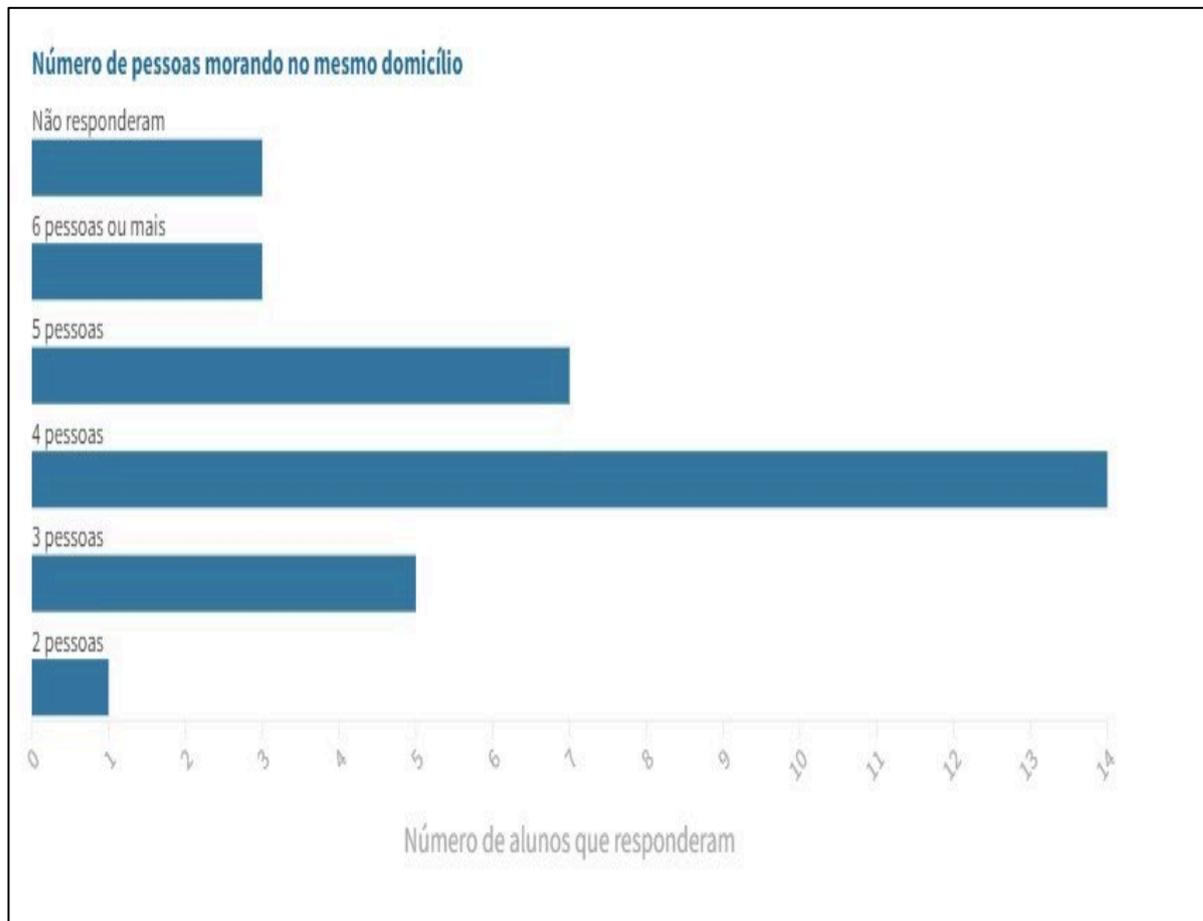
GRÁFICO 2 – RENDA FAMILIAR DOS ALUNOS



Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Foi perguntado também a quantidade de pessoas que moravam no mesmo domicílio com os alunos. A grande maioria, 14, afirmou morar com quatro pessoas. Sete alunos responderam que conviviam com cinco pessoas e três alunos moravam com seis ou mais pessoas no mesmo domicílio. Cinco alunos disseram morar com três pessoas. Três alunos não responderam e um aluno disse morar com duas pessoas. Em síntese, confirmam a tendência mostrada pelo último Censo (2010) de diminuição do número de filhos das famílias brasileiras, logo, a diminuição do número de matrículas na primeira série do ensino fundamental, o que vem sendo apontado pelos censos escolares a cada ano. Vejamos o Gráfico 3.

GRÁFICO 3 – NÚMERO DE PESSOAS MORANDO NO MESMO DOMICÍLIO COM OS ESTUDANTES



Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Perguntados sobre quem chefiava a família, 15 alunos, a grande maioria, afirmaram que pai e mãe chefiavam, simultaneamente, sua família. Sete alunos têm sua mãe como única chefe de família e dois têm somente o pai. Os avós chefiam a família de três estudantes, enquanto que um estudante disse que somente seu avô administra a família. Dois alunos disseram ser eles mesmos os chefes de suas famílias e três não responderam. Aqui vislumbramos uma variação na composição das famílias maranhenses dos interiores, com realce para a maioria das famílias no formato triangular, diferente da tendência atual no Brasil de famílias chefiadas por mulheres estarem crescendo aceleradamente, sendo que pesquisa recente indicou que passaram de 14,1 milhões em 2001 para 28,9 milhões em 2015 (CAVENAGHI & ALVES, 2018).

Sobre a escolaridade da pessoa responsável pela família, de acordo com as respostas dos alunos, quatro desses chefes nunca estudaram. Quatro concluíram o ensino fundamental e sete não concluíram. Entre os que estudaram ensino médio, sete desses responsáveis concluíram

essa etapa e apenas um não concluiu. Quando observamos o nível superior, cinco deles cursaram um curso superior e três não completaram. Somente dois alunos não sabiam ou não responderam qual a escolaridade do seu familiar.

Como a maioria dos alunos possuíam um núcleo familiar chefiado por um pai e uma mãe, esses dados sobre escolaridade nos dizem muito sobre a formação escolar desses pais, então, pensando na trajetória educacional intergerações, perguntamos sobre a escolaridade dos avós dos alunos. Foi pedido que entre os quatro avós, eles citassem aquele que tivesse maior formação. As respostas foram: 16 alunos tinham avós que nunca estudaram. Apenas uma avó concluiu o ensino fundamental, enquanto 12 não terminaram. O ensino médio não foi citado em nenhuma resposta e no nível superior, dois avós cursaram, mas não concluíram uma graduação. Dois alunos não souberam ou não responderam.

Diante dessas informações, perguntamos aos estudantes, quem havia sido o principal responsável pela educação deles desde a educação infantil até o momento atual. Pai e mãe apareceram nas respostas de 18 estudantes. Oito mães sozinhas eram responsáveis pela educação deles. Não houve nenhuma resposta apontando somente o pai, apenas um aluno informou que seu pai e seu tio sempre o acompanharam durante sua vida escolar. Entre os avós, três foram citados como responsáveis pela formação dos alunos e três alunos não souberam ou não responderam.

Pontuamos que essas eram questões abertas. O aluno deveria escrever o parentesco da pessoa que era considerada responsável pela sua educação. A categoria “Não soube ou não respondeu” foi criada durante a sistematização das respostas para retratar as respostas daqueles alunos que não escreveram nada, ou seja, deixaram o espaço em branco.

Perguntamos também se algum familiar estava cursando ou já havia concluído um curso superior. 14 alunos responderam que não, nenhum familiar cursa ou já fez curso superior e 19 alunos disseram que sim. A pergunta pedia que aqueles que respondessem sim, citassem o nome do curso. Tivemos variadas respostas citando números diferentes de parentes que se enquadravam na pergunta. Houve um aluno que respondeu ter seis familiares que estão ou já passaram por uma instituição de ensino superior. Entre os cursos citados pelos alunos tivemos pedagogia, educação física, ciências contábeis, medicina, nutrição, direito, engenharia elétrica e ainda aqueles alunos que não citaram curso algum. Perguntamos também se algum familiar dos alunos falava outro idioma. 31 responderam que não e dois disseram que sim. Em seguida perguntamos se os alunos estudam ou já estudaram algum curso de idiomas. Deixamos claro que as disciplinas de línguas estrangeiras da escola não deveriam ser consideradas. Cinco estudantes responderam que sim e 28 disseram que não.

Pedimos que os alunos dissessem se em algum momento de sua trajetória escolar, eles já haviam sido reprovados ou parado de frequentar a escola. 24 alunos responderam que não, nunca reprovaram ou deixaram de frequentar a escola. Cinco alunos disseram já terem reprovado duas vezes, mas nunca deixaram de frequentar a escola e três alunos disseram que reprovaram uma vez, mas também nunca deixaram de ir para a escola e, por fim, um aluno disse nunca ter reprovado, mas já parou de frequentar a escola por um ano por problemas de saúde.

No início do segundo semestre de 2020, a diretora da escola convocou os pais ou responsáveis pelos alunos para participarem de uma reunião via *Google Meet*, para discutirem como a escola conduziria o desenvolvimento das atividades escolares remotas durante aquele período. Cerca de 15 pais estiveram presentes e alguns deles se manifestaram mostrando preocupação com a educação dos jovens. A diretora reforçou a importância de a família firmar parceria com a escola para assim aumentar as chances de os jovens melhorarem seu desempenho escolar. Esse evento nos chamou atenção e nos levou a perguntar aos estudantes, via questionário, se aqueles pais ou responsáveis costumavam conversar com os alunos sobre a rotina deles na escola. 26 alunos responderam que sim, que os pais ou responsáveis acompanhavam a sua rotina escolar, enquanto que sete alunos disseram que não. Perguntamos, ainda, se esses pais ou responsáveis costumavam procurar a escola para saber do desempenho dos alunos. 20 alunos responderam que sim, ao passo que 13 deles responderam que não.

Assim, feita essa apresentação geral do perfil social e econômico dos alunos, reiteramos que o objetivo do presente capítulo é descrever o trabalho de campo e com isso o conhecimento construído ao longo da investigação, dando visibilidade aos processos que conduziram minha interação com os estudantes e demais profissionais da escola durante as aulas remotas e no contato face a face que mantive com eles.

Compreender a experiência escolar dos alunos em um cenário de aulas remotas via tecnologias digitais consistiu em integrar-se ao campo orientado por uma percepção global da realidade analisada. O ensino remoto embrenhou-se com a realidade social, econômica e cultural dos estudantes, o que impediu que a abordagem da problemática fosse limitada aos ambientes digitais. Assim, considerando essa percepção, pude ampliar o trabalho de campo tendo à minha disposição elementos descritivos-analíticos que me possibilitaram desenvolver a proposta desta pesquisa.

2.1 Procedimentos para a entrada no campo netnográfico

A minha entrada e permanência nos ambientes online onde as aulas eram ministradas foram marcadas principalmente por duas dimensões: a conceitual e a metodológica. Essas dimensões envolveram reflexões comuns à pesquisa científica que foram amplificadas diante das configurações que o campo de pesquisa apresentou para mim.

A dimensão conceitual envolveu reflexões de cunho teórico-conceitual sobre o campo e suas características, por exemplo, pensar os ambientes digitais como ambiente que, embora não possuísse materialidade, era marcado por interações entre pessoas e, portanto, havia uma dimensão das relações sociais convencionais que ressoavam nas vivências digitais das pessoas envolvidas naquela interação.

Do ponto de vista metodológico surgiram reflexões sobre a abordagem netnográfica que, por ser uma prática relativamente nova, demandou vigilância epistemológica constante visando orientar minha postura em campo, levando em consideração os interesses dos sujeitos pesquisados, articulados com meus interesses de pesquisa. Nesse sentido, segui algumas orientações de Richard Romancini que assegura que muitos princípios da pesquisa tradicional continuam válidos nos ambientes da internet. De acordo com o autor, a postura metodológica adotada nos ambientes online mantém relação com a noção de internet que orienta o pesquisador. Assim, existem três definições de internet que demandam diferentes reflexões epistemológicas e metodológicas (Romancini, 2010, p. 10).

O primeiro entendimento define-a como uma ferramenta para a coleta e/ou análise de dados, em substituição ou complementação a métodos tradicionais. Um segundo modo de compreensão é o da rede como um ambiente ou campo de estudo em que se desenvolvem fenômenos sociais mediados por ela, que são o tema privilegiado pela análise. Por último, a internet pode ser vista pelo pesquisador como um fenômeno em si, nesse caso, enfatizando mais as características tecnológicas ou capacidades globais da rede em termos de conectividade, do que (o caso anterior) o ambiente social resultante de seu uso.

Como vimos, na primeira compreensão, a internet é uma ferramenta usada para a coleta e/ou análise de dados, logo, as discussões conceituais e metodológicas da pesquisa dependerão da natureza da pesquisa realizada. Não foi o nosso caso, mas ocorre em casos onde o pesquisador faz apenas raspagem e análise de dados em repositórios, bancos de dados ou ainda analisa as ações automatizadas online, não havendo grandes preocupações éticas visto que a pesquisa se limita à internet em si. Na segunda compreensão, a qual nossa pesquisa está alinhada, a internet é percebida como espaço que vai além das relações interpessoais online, ela é vista como uma ferramenta de produção cultural marcada pelas ações e representações

construídas e mantidas pelas pessoas que a utilizam. Assim, o pesquisador – e aqui nós nos incluímos – deve observar constantemente suas condutas a fim de preservar a integridade dos usuários da internet. Por fim, na terceira compreensão, o pesquisador analisa a internet em si, limitando-se a seus aspectos técnicos de funcionamento e conectividade. São pesquisas que envolvem programação, produção e manutenção de softwares entre outros aparatos tecnológicos que garantem a conexão em rede.

Nesta pesquisa, orientados pelas definições de Romancini (2010), adotamos a segunda compreensão de internet, onde os espaços digitais são constituídos para além das relações interpessoais. Esses espaços são ferramentas de produção cultural, onde as ações e representações dos usuários refletem um conjunto de habilidades relacionado com as condições materiais, culturais e econômicas desses usuários. Desse modo, entendemos a internet como um espaço de circulação de informações propícias para a produção de sociabilidades com características culturais que moldam essas sociabilidades, sendo possível inferir os aspectos culturais mobilizados pelos estudantes nas aulas remotas e assim entender os discursos, posturas e experiências deles durante aquele período em que estudaram online.

Vale salientar também dois conceitos importantes para se pensar o trabalho de campo nos ambientes online, a saber: ciberespaço e cibercultura.

Na década de 1990, com a expansão da internet, os processos sociais que envolvem as interações online em situações e modalidades específicas de comunicação mediada por computadores chamavam cada vez mais a atenção de pesquisadores (MÁXIMO, 2010). Foi nessa época que o filósofo e sociólogo francês Pierre Levy publicou o livro *Cibercultura*, que se tornou referência nas pesquisas de comunidades virtuais. Nessa obra, o autor discute os impactos das novas tecnologias digitais no desenvolvimento humano, principalmente em relação à educação e formação contemporânea. Dessa obra, tomamos dois conceitos repensados por ele: ciberespaço e cibercultura.

Por ciberespaço Levy entende como um espaço de comunicação eletrônica criado por sistemas computacionais interconectados que transmitem informações digitalizadas. São os espaços virtuais, a internet, onde se constrói uma realidade social paralela baseada nas relações sociais sem a necessidade de presença física. Nas palavras de Levy (1999, p. 92),

Eu defino o ciberespaço como espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. Essa definição inclui o conjunto de sistemas de comunicação eletrônica [...] na medida em que transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinadas à digitalização.

O ciberespaço permite inúmeras possibilidades de comunicação, interação e participação que tecnologias anteriores não permitiam, daí sua vertiginosa expansão, principalmente entre os mais jovens. Assim, no ciberespaço há um conjunto de elementos simbólicos e culturais utilizados por usuários da internet em suas interações. A esse conjunto de práticas e modos de pensar presentes no ciberespaço, Pierre Levy definiu como cibercultura. Trata-se de “um conjunto de técnicas materiais e intelectuais, de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LEVY, 1999, p. 17).

Desde meados dos anos 2000 autores como Rifiotis (2010), Miskolci (2011), Nascimento (2016), Cesarino (2021) entre outros vêm pesquisando as constituições e consequências reais das novas sociabilidades no ciberespaço a partir de uma perspectiva que problematiza o conceito apresentado por Levy. Para esses autores, o conceito de ciberespaço nos moldes de Levy era marcado pela dicotomia real/virtual, online/off-line, o que poderia fazer sentido na época, mas atualmente essa fronteira foi superada de modo que não dá mais para fazermos essa divisão. Se antes era comum o termo “entrar na internet” hoje nós estamos constantemente conectados e isso demanda novas formas de pensarmos o ciberespaço e suas múltiplas ciberculturas que não estão restritas à bifurcação online/offline.

Essa nova forma de pensar os ambientes digitais compreende que o ciberespaço não cria um ambiente social paralelo, na verdade ele modifica, amplia e medeia constantemente nossa vida social fora do digital (MISKOLCI, 2011). Nesse mesmo sentido, Lemos (2004, p. 22) afirma que ciberespaço e cibercultura, na verdade, “Trata-se, efetivamente, de uma fusão, do surgimento de práticas híbridas entre o espaço físico e o espaço eletrônico”. Portanto, “a vida social contemporânea não deve ser observada numa perspectiva de conceitos congelados, mas pela ótica do movimento caótico e sempre inacabado entre as formas técnicas e os conteúdos da vida social” (LEMOS, 2002, p. 18).

Dessa forma, minha presença nos ambientes online da escola considerou aquele um espaço não isolado, mas marcado por uma cibercultura que refletia as vivências sociais externas dos estudantes e que, dessa forma, através da observação participante, era possível documentar informações que me permitissem interpretar as práticas e experiências dos alunos durante as aulas remotas a partir de aspectos culturais, pois de acordo com Lins, Parreiras e Freitas (2020, p. 2),

[...] a internet também é um artefato cultural, parte de um sistema simbólico, apreensível em seus sentidos a partir do plano local, bem como do ponto de vista

particular dos sujeitos que dela se aproximam e que nela encontram usos e sentidos múltiplos e concretos. É sobre esses usos que nos debruçamos.

Nesse sentido, a netnografia surgiu como uma alternativa que nos oferecia parâmetros para transitar nesse ciberespaço observando a cibercultura que permeava as vivências dos alunos nas aulas remotas e, desse modo, contemplar a problemática da pesquisa dadas as condições de funcionamento da escola e da situação sanitária que vivíamos naquele momento.

2.2 A entrada no campo de pesquisa

- Bom dia, sou Geremias, estudante do mestrado em Sociologia da Universidade Federal do Maranhão. Investigo o ensino remoto nesta escola a partir do ponto de vista das experiências escolares e realidade dos estudantes do 2º ano. Para tanto, preciso registrar informações através de observações das atividades desenvolvidas nos ambientes virtuais (Google Meet, WhatsApp, Google Classroom) e outras plataformas usadas pela escola durante as aulas remotas e também contatar os estudantes que serão solicitados a responderem a um questionário. Assim, peço sua autorização para adentrar esses ambientes e dessa forma desenvolver a pesquisa.

Com esta mensagem via *WhatsApp*, contatei, em abril de 2020, a diretora do Centro de Ensino João Almeida, escola onde a presente pesquisa foi desenvolvida. Era início da quarentena no Brasil, alunos e professores estavam se adaptando às atividades escolares remotas enquanto a gestão escolar tentava garantir a continuidade do ano letivo.

Foi no final de maio que recebi uma resposta. A diretora aceitou prontamente a minha solicitação. Ao se desculpar pela demora em responder, ela explicou que estava recebendo muitas mensagens *online* e ainda não conseguia gerenciar aquele enorme fluxo de informações. Expliquei que entendia aquela situação e sugeri, se possível, um encontro presencial, obviamente seguindo todos os protocolos de segurança sanitária vigentes naquele momento, para uma conversa sobre alguns aspectos metodológicos da pesquisa e apresentar documentos, formalizando minha presença nos ambientes da escola. Ela concordou.

Logo após, comecei a receber notificações de mensagens no meu celular, indicando que a partir de então eu passaria a ter acesso a todos os alunos, profissionais da escola e, ainda, a todos os ambientes onde as aulas remotas eram ministradas.

Como combinado, marquei um encontro presencial com a diretora. A escola estava fechada, mas às vezes ela estava lá, sozinha, resolvendo questões burocráticas em sua sala rodeada de papéis e pastas de documentos sobre a mesa. Foi em um desses momentos que me

dirigi até lá com documentos e uma cópia do projeto de pesquisa para uma conversa mais direta e formal.

Entrei na sala e comecei a conversar sobre a pesquisa. Em seguida entreguei a ela uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que ela deveria assinar. Por alguns minutos ela leu conferindo minunciosamente cada informação contida e, em seguida, falou em tom surpreso e espantado: “Nossa, você está fazendo mestrado? E na Universidade Federal? Que coisa maravilhosa. Parabéns! Eu fico muito feliz quando vejo isso na nossa cidade”.

Eu agradei, mas fiquei pensando sobre isso, pois na mensagem inicial que havia enviado a ela via *WhatsApp*, eu expliquei que estudava mestrado na UFMA. Agora, ela reagia como se eu não tivesse falado isso antes. No entanto, entendemos que a comunicação por aplicativos de mensagens online costuma diluir-se facilmente e, pelo ritmo das interações nesses aplicativos, as pessoas costumam estabelecer prioridades e não se atentar detalhadamente a algumas conversas, apenas as leem rapidamente e adotando critérios próprios, decidem o nível de atenção que aquela mensagem merece. Logo, entendemos que essa postura da diretora reflete uma distração dela, dado o contexto em que nossa conversa *online* aconteceu.

Ainda, de acordo com Castells (2011, p. XV) “a principal característica da comunicação sem fio não é a mobilidade, mas a conectividade perpétua”. Para o autor, essa conectividade permanente insere os sujeitos em regras temporais diversas modificando suas relações sociais que passam a assumir um caráter mais fragmentado e criterioso. Nesse sentido, percebemos que as novas tecnologias vão além do aspecto técnico e de consumo. Elas afetam nossa subjetividade interferindo no estabelecimento de regras e critérios usados na constituição de nossas relações interpessoais tornando-as mais seletivas. Logo, podemos pensar a atitude da diretora situando-a nesse contexto de “conexão perpétua”, na qual ela estava inserida, o que contribuiu para determinar os elementos subjetivos utilizados por ela para lidar com a minha mensagem inicial. Somado a isso, tínhamos a realidade objetiva concreta: ela precisava agir para garantir a continuidade do ano letivo, dessa forma, essa era a prioridade.

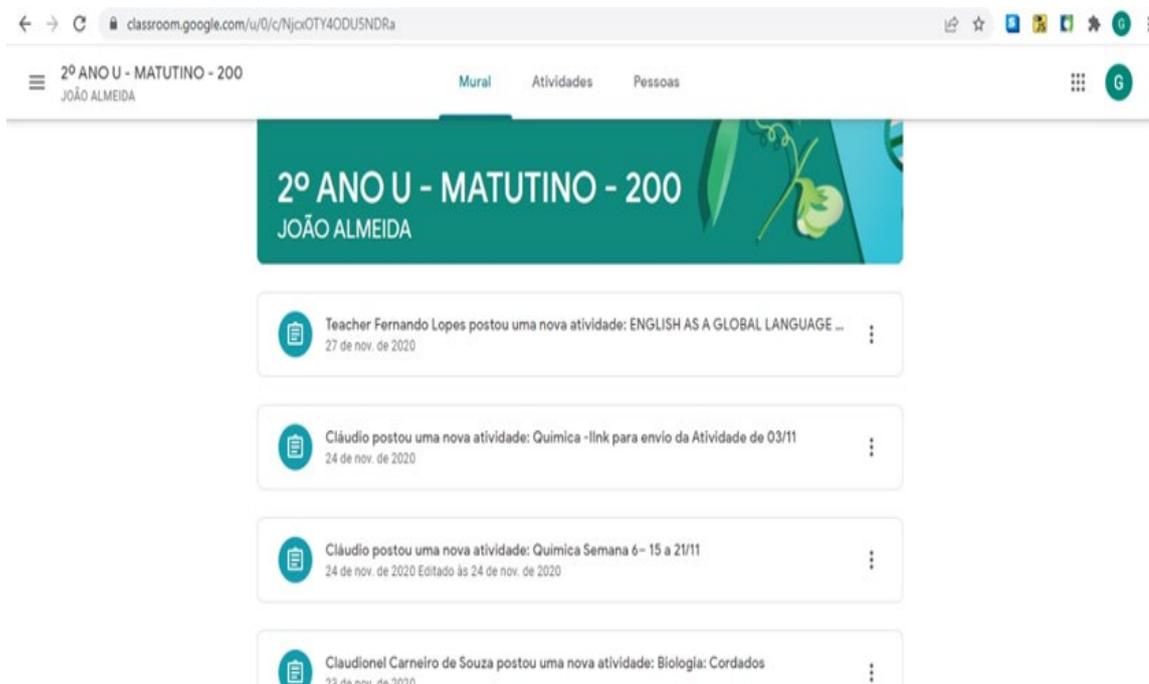
Dessa forma, pesquisar em ambientes digitais demanda do sociólogo – e isso eu aprendi no caminho netnográfico – um cuidado com impressões e inferências que este possa deduzir diante das posturas dos sujeitos pesquisados que a princípio possam parecer como desinteresse, displicência e ou descaso com o pesquisador. Nesse sentido, segundo Miskolci (2011, p. 14), o cientista social que pesquisa em ambientes digitais, precisa entender que se trata de uma

[...] nova realidade, ainda em andamento, que nos impõe novos desafios analíticos. Como cientistas sociais, somos menos treinados para compreender aspectos técnicos ou mesmo para discutir as relações entre tecnologia e relações sociais do que nossos colegas de áreas como a comunicação. Precisamos nos aproximar [...] do estudo das relações entre tecnologia e sociedade caso queiramos adentrar com propriedade nessa esfera investigativa.

Partindo dessa leitura apresentada por Miskolci, a pesquisa etnográfica nos ambientes digitais do Centro de Ensino João Almeida foi orientada pelo cuidado em polir o olhar, identificando o caráter sociológico básico nas interações mediadas por dispositivos tecnológicos que dizem respeito às condições técnicas que os agentes dispõem para agir sobre o mundo. Ao passo que, ao mesmo tempo, esses agentes também têm suas percepções e pontos de vistas transformados por essa agência, provocando transformações que, por exemplo, modificam as formas como mobilizam competências e como estas mantêm relação com a realidade social, econômica e cultural destes.

Apresento a seguir, os ambientes digitais onde a netnografia foi desenvolvida.

FIGURA 5 – PÁGINA INICIAL DO *GOOGLE CLASSROOM* ONDE AS ATIVIDADES ERAM POSTADAS (2020)



Fonte: Acervo do autor

Uma vez nesses ambientes, observei que ali havia quatro docentes que foram meus professores na época que estudei o ensino médio na mesma escola objeto da pesquisa. Logo, foi fácil contatá-los e através deles me aproximei dos demais professores obtendo pronto aceite de todos para observar suas aulas. Observei também que os alunos possuíam um grupo privado no *WhatsApp*. Nesse grupo havia somente os estudantes. Então comecei a pensar em formas de entrar no grupo dos estudantes sem causar constrangimentos.

Na turma pesquisada havia um aluno que era meu vizinho. Ele sempre me ajudou e me deu dicas sobre a turma, a escola, os alunos e os professores. Eu também passei a ajudá-lo com orientações, dicas de aplicativos educativos, correção de trabalhos, conversão de arquivos digitais para diferentes formatos, dicas de vídeos, etc. Eu transitava em uma linha tênue entre ajudá-lo, preservando a confiança que havia se estabelecido entre nós e, ao mesmo tempo, dizer não, explicando para ele que ajudar era diferente de fazer todo o trabalho escolar para ele. Felizmente tudo correu bem e eu nunca tive problemas com esse aluno.

Foi através desse aluno-vizinho que me aproximei de uma aluna que prontamente se colocou à disposição. Ela era a administradora do grupo privado dos alunos, então, entre conversas online, trocas de memes e figurinhas, expliquei a ela o motivo da minha presença ali e o quanto era importante para mim estar no grupo privado deles. Ela hesitou e disse que iria conversar com o restante da turma. Foram dois dias de apreensão, até que de repente percebi que eu havia sido adicionado ao grupo.

Uma vez entre os alunos, escrevi uma mensagem curta me apresentando e falei brevemente da pesquisa, afinal, nesses espaços, objetividade é a chave para se receber atenção. Rapidamente os alunos me saudaram e alguns começaram a fazer perguntas sobre a pesquisa. Desde então me estabeleci naquele espaço e passei a observar e documentar as diferentes manifestações dos alunos e também passei a ter aquele aluno e aquela aluna com informantes qualificados.

A observação das aulas nos ambientes virtuais ocorreu de maio a dezembro de 2020. Como já disse, a turma do 2º ano possuía 42 alunos matriculados, estes tinham aulas com 10 professores. Entre estes, eu mantive um contato direto com três professores enquanto estive com eles. Com os alunos, meu contato direto ficou restrito aos dois alunos citados, com o restante da turma eu mantive contatos breves ou nem mesmo falei diretamente com alguns. A participação dos alunos durante as aulas era baixa. Dos 42 alunos na turma, somente nove a 15 alunos entravam nas chamadas de videoconferência para acompanharem as aulas; entre estes, três participavam assiduamente. Os demais alunos, apesar de não estarem nas salas de aula

digitais costumavam interagir no grupo de *WhatsApp* da escola fazendo perguntas sobre atividades e prazos de entrega.

As aulas eram apresentadas através de três plataformas virtuais: *Zoom*, aplicativo para realização de videochamadas em tempo real, *Google Classroom* e *WhatsApp*. O horário seguia o padrão do ensino presencial, apenas com a redução de tempo entre uma aula e outra. Por exemplo, nas segundas-feiras o professor de biologia iniciava às 7:15 lançando uma proposta de atividade no *Google Classroom* e no *WhatsApp* com textos em PDF ou links de textos online e vídeos. Os alunos analisavam o material e, em seguida, faziam resumos, respondiam atividades ou elaboravam questões e enviavam ao professor via *Google Classroom* ou *WhatsApp* pessoal do professor. Até às 8:45 o professor estava online à disposição dos estudantes, após ele se despedia e o professor de geografia iniciava sua aula das 8:45 às 10:15; em seguida, outro professor se manifestava apresentando suas propostas de atividades e assim a aula continuava até às 11:45.

Assim, estive com os alunos durante esse período tentando levantar informações que me permitissem enquadrar o objetivo central da pesquisa que é problematizar sociologicamente os processos sociais e culturais que se relacionam com as experiências escolares desses estudantes durante as aulas remotas.

2.3 O Ensino remoto emergencial no Centro de Ensino João Almeida

Durante o horário das aulas, quando os alunos não compreendiam a atividade proposta pelo professor ou queriam pedir um prazo maior para a entrega das atividades, só se manifestavam no grupo de *WhatsApp* da escola após uma conversa particular entre eles. No grupo onde havia apenas alunos eles tiravam dúvidas entre si e quando não conseguiam esclarecer algo se organizavam e apenas uma pessoa perguntava no grupo geral da escola. Dependendo do que o professor falasse outros alunos surgiam e ampliavam a questão colocada inicialmente. Depois que encerrava a última aula a diretora ou o secretário mudava as configurações do grupo impedindo que os alunos enviassem mensagens. O grupo seria reaberto apenas no dia seguinte.

No grupo privado dos alunos eles eram livres e podiam postar mensagens o tempo todo. Lá eles estavam mais à vontade e falavam sobre variados assuntos, além de enviarem todos os tipos de arquivos.

Os estudantes estavam atentos a tudo que os docentes postavam em suas redes sociais pessoais. Eles copiavam essas postagens e faziam piada com montagens cômicas em imagens,

vídeos, gifs, figurinhas e outros. Havia um docente que era vítima constante do sarcasmo dos estudantes. Lembro de uma vez, quando eles compartilharam um vídeo ridicularizando esse professor. No vídeo, o docente dizia que o desenvolvimento de uma vacina contra a Covid-19 era estratégia da China. O país que criou o vírus agora estava criando uma vacina. Ele também questionava a quarentena e finalizou afirmando que jamais tomaria essa vacina. Alguns alunos reagiram com sorrisos e zombaria em áudios em tom jocoso: “Deixa ele, pelo menos vai sobrar mais vacina pra gente”. Esse professor era constantemente ridicularizado pelos alunos com memes, figurinhas e vídeos toscos com a imagem dele.

Ele usava o zoom e durante suas aulas era perceptível a mudança de tom dos alunos quando comparamos com a postura deles em outras aulas. Em uma das aulas desse professor, o tema discutido o levou a comentar sobre as manifestações (início de junho de 2020) de grupos brasileiros denominados “antifascistas” que protestavam na Avenida Paulista (SP) contra o fascismo e o presidente Jair Bolsonaro. Para o professor, esses manifestantes eram baderneiros que nem mesmo sabiam o significado de fascismo e estavam apenas mostrando a verdade sobre essa quarentena. Se a quarentena era realmente para combater a difusão do novo coronavírus, o que aquela aglomeração de manifestantes estava fazendo nas ruas? O vírus havia tirado férias? Nesse momento uma aluna abriu o microfone e respondeu às falas do professor:

- “O senhor está enganado. Eles sabem sim o que estão fazendo. O senhor já ouviu falar do Galo? Ele é “antifa” e é muito inteligente. Sabe tudo sobre fascismo, sobre a burguesia. É como diz Simone de Beauvoir ‘os opressores não seriam tão fortes se não tivessem cúmplices entre os próprios oprimidos’. Eles são oprimidos e precisam protestar. E sobre a quarentena, na verdade nós temos dois vírus para combater: o corona e o Bolsonaro. Os antifas estavam combatendo os dois. O senhor não viu que eles estavam de máscaras na manifestação?”.

Os outros alunos reagiram freneticamente à fala da colega inundando o *chat* do aplicativo com *emojis* de aplausos e elogios. Eles concordaram com ela. Aquela reação me deixou impressionado. Os alunos, aparentemente, estavam atentos aos recentes acontecimentos políticos e sociais do país.

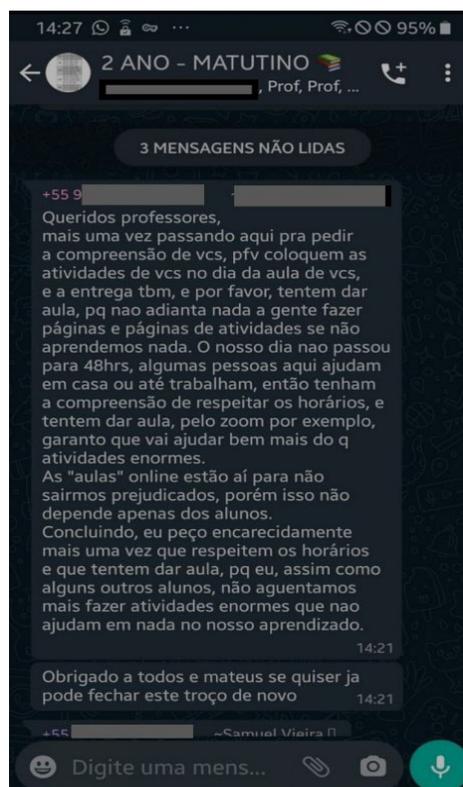
As aulas no *Zoom* eram mais interativas que nas outras plataformas, com destaque para as aulas de Geografia e História que às vezes rendiam algum debate. O professor de Sociologia nunca ministrava aula via plataforma de vídeo em tempo real. Houve momentos que a direção cobrava dos alunos que eles comentassem as aulas no *Google Classroom*, pois cada comentário seria avaliado. Mas nada mudava. Os comentários na plataforma se reduziam a duas ou três postagens de diferentes alunos.

Apenas três professores usavam frequentemente o *Zoom* para ministrarem suas aulas. Destes, um fazia retransmissão simultânea pelo *Facebook*. Eles explicavam o conteúdo ao vivo, pediam que os alunos fizessem leituras, interagiam levantando dúvidas e finalizavam avisando que a atividade havia sido postada no *Google Classroom* para ser respondida e devolvida no próprio aplicativo.

Outros dois professores raramente transmitiam aulas em tempo real e cinco não o faziam de forma alguma. Entre esses cinco, havia dois professores que não postavam atividades no *WhatsApp*, eles preferiam postar apenas no *Google Classroom* e avisavam aos alunos que a atividade estava lá e reforçavam o prazo para entrega. Os outros três usavam as duas plataformas.

Essa situação estava deixando alguns alunos insatisfeitos. Eles reclamavam entre si que era errado os professores não usarem aplicativos de videoconferência para ministrar as aulas. Segundo eles, os professores inundavam o *WhatsApp* e o *Google Classroom* de atividades e não explicavam nada. Eles se indagavam: Por que todos não usavam o *Zoom* ou o *Google Meet*? Outra reclamação era que os professores não estavam respeitando os seus horários. Às vezes um professor enviava atividades durante o horário de outro colega. Ou às vezes postavam atividades no período da tarde e até mesmo em feriados.

FIGURA 8 – MENSAGEM DE ESTUDANTE NO GRUPO OFICIAL DA ESCOLA NO *WHATSAPP APP* (2020)

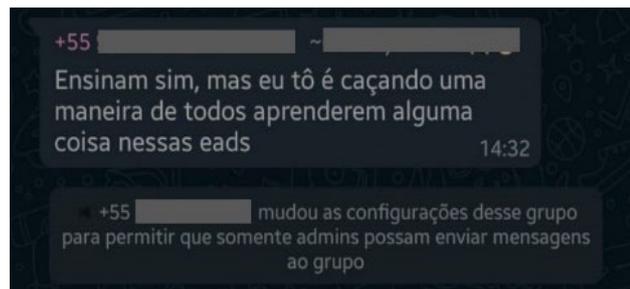


Fonte: acervo do autor

Essa mensagem de insatisfação da aluna ocorreu no feriado de Corpus Christi, 11 de junho, quando uma professora informou no *WhatsApp* que havia postado uma atividade no *Google Classroom* e que o prazo para entrega seria dia 16. Uma aluna protestou pedindo que os professores respeitassem o feriado. Que eles deveriam postar atividades somente no horário das aulas.

A estudante recebeu apenas uma manifestação de um docente questionando a eficácia pedagógica das aulas remotas e uma observação sobre o seu comportamento. Segundo ele, as aulas remotas definitivamente não estavam dando certo, bem como os pais ou responsáveis não ensinavam bons modos aos alunos. A aluna respondeu e logo a discussão foi encerrada. Vejamos na imagem a seguir.

FIGURA 9 – RESPOSTA DE ALUNA AO PROFESSOR (2020)



Fonte: acervo do autor

Os alunos costumavam sugerir aos professores o uso de ferramentas digitais que facilitassem o trabalho de todos. A maioria dos docentes pediam que os alunos fizessem as atividades no *Word* ou escrevesse em um papel, fotografasse e enviasse. Várias vezes os alunos pediam que todos os professores usassem o *Google Forms*, ferramenta que permite digitar e editar textos online individualmente ou em colaboração.

Ainda, aula via videoconferência era a principal exigência de alguns alunos. No *WhatsApp*, quando o professor de Sociologia pediu que os alunos respondessem quatro questões discursivas sobre democracia, cidadania e direitos humanos indicando as páginas do livro didático que deveriam ser usadas para consultas, um aluno se pronunciou cobrando uma nova metodologia, pois “só escrever texto não tem muito resultado”. Outros alunos concordaram com ele. O professor prometeu que na próxima aula faria uma videoconferência, e assim o fez.

Em seguida, foi a vez da professora de Arte receber uma manifestação escrita dos alunos que ela deveria usar uma nova metodologia. Com ela foram mais diretos e escreveram:

“Se a senhora não souber usar o *Zoom*, não tem problema, pode usar o *Google Meet* que é mais fácil”. A professora não comentou.

O professor de Biologia pediu que os alunos fizessem um resumo do capítulo 5 do livro didático sobre reprodução e desenvolvimento das angiospermas. O resumo deveria ser postado no *Google Classroom*. Outra vez, um aluno comentou: “Não tem outro método de estudo? É resumo e atividade o tempo todo?” Dessa vez o professor enviou um áudio de 1m:32s respondendo ao questionamento do aluno sobre a metodologia usada. Ele começou citando que os alunos criticavam o ensino remoto mesmo estando cientes que, no momento, a pandemia impedia atividades presenciais. Continuou argumentado que a prática de fazer resumos era uma forma do aluno exercitar sua capacidade de leitura, escrita e síntese, o que, segundo o professor, faz dessa atividade uma prática interdisciplinar, uma vez que o aluno exercita a escrita. Ele finalizou o áudio pontuando a baixa participação dos alunos. Falou que está sempre à disposição de todos no horário das aulas, porém nenhum aluno o procurava, mas às vezes enviavam mensagens com dúvidas em horários impróprios, como sábado à noite. Concluiu reafirmando que quando um aluno quer, ele estuda e procura o professor para esclarecer dúvidas. Assim a aula foi encerrada e ninguém mais se manifestou no grupo.

A escola tem a tradição de aplicar simulados gerais ao final de cada semestre. São simulados próprios da instituição elaborados pelos professores de acordo com todo o conteúdo trabalhado naquele período. Alguns alunos cobraram para que o simulado fosse aplicado naquele ano, pois julgavam importante para o aprendizado deles. A diretora respondeu que não. O simulado seria feito apenas quando retornassem ao presencial. Uma aluna sugeriu que fosse feito no *Google Forms*, mas a mensagem dela foi ignorada.

Se, por um lado, alguns alunos cobravam mudanças na forma como a escola estava conduzindo o ensino remoto, por outro lado, os professores eram unânimes em afirmar que os alunos não estavam fazendo as atividades propostas e muito menos acessando as aulas via *Zoom*. De fato, na turma de 42 alunos, nas videoconferências nunca houve mais de 15 contas logadas. Destas, ninguém ligava a câmera e somente dois participavam ativamente pelo microfone. No *Google Classroom* os comentários nas postagens eram ínfimos. Mesmo sendo avisados que a participação nos sites eram critérios de avaliação, os alunos não o faziam.

Em uma de suas aulas, o professor de Química compartilhou sua tela com a turma e mostrou detalhadamente a situação da turma no *Google Classroom*. Dos 42 alunos, 19 haviam entregado as atividades. Mostrou a lista de alunos identificando aqueles que nunca fizeram sequer uma atividade. Estavam finalizando o primeiro semestre e esses alunos estavam sem nota. Chamou a atenção para um fenômeno que o deixava intrigado. Durante as aulas no *Zoom*

apenas 9, 10 ou 12 alunos entravam. Quando ele pedia que assinassem a lista de frequência no *WhatsApp*, rapidamente apareciam de 27 a 30 assinaturas.

Certa vez, o professor de Educação Física teve que fechar a sala virtual por falta de alunos. O professor de Sociologia, que havia prometido usar o *Zoom*, chamava os alunos insistentemente no *WhatsApp* para que entrassem na sala.

E assim o primeiro semestre foi encerrado com alunos cobrando novas metodologias e professores reclamando que os mesmos não participavam das aulas.

Antes de encerrar o período, os professores divulgaram no *WhatsApp* da escola listas com os nomes dos alunos que reprovaram. Eram listas com mais de 32 nomes de alunos que reprovaram por variados motivos. Havia aqueles que nunca haviam feito uma única atividade. Aqueles que no início fizeram algumas, mas depois pararam e aqueles que nunca entraram nos ambientes virtuais desde o início das aulas remotas.

Chegamos em julho e durante todo o mês a comunidade escolar esteve de férias. No *WhatsApp* dos estudantes a expectativa era que o próximo semestre todos voltassem ao ensino presencial, pois, segundo eles, “ninguém mais aguentava aula remota”.

2.4 Os desafios dos alunos continuarem estudando remotamente

O mês de agosto chegou e com ele a decepção dos alunos. O número de casos e mortes por Covid-19 aumentavam diariamente em todo Brasil. A pandemia estava descontrolada. Faltava articulação entre as três esferas da administração pública. Enquanto governadores e prefeitos decidiam seguir as orientações científicas e de autoridades da saúde, o governo federal adotava uma postura negacionista, questionando a gravidade da doença e recomendando tratamentos cientificamente comprovados ineficazes. O nível de desordem era tamanho que o governo federal trocou quatro vezes de ministro da saúde em plena pandemia ²².

No entanto, o Governo do Maranhão levantou a possibilidade de retomar aulas presenciais (modelo híbrido) apenas com turmas do 3º ano, pois havia uma preocupação com a preparação desses alunos para o ENEM e vestibulares tradicionais. Então foi feita uma consulta pública com os pais e alunos dessas turmas. De acordo com a SEDUC, 42% dos pais ou responsáveis eram favoráveis ao retorno presencial enquanto que 58% não se sentiam seguros com um possível retorno. Entre os estudantes, 57% responderam que as aulas deveriam retornar,

²² Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2021/03/15/mandetta-teich-pazuello-e-queiroga-os-4-ministros-da-saude-da-pandemia.htm>. Acesso em: 26/02/2022.

ao passo que 43% deles não se sentiam seguros para retornar. Assim, foi decidido manter o ensino remoto.

O governo realizou outras duas consultas sobre a possibilidade da volta ao ensino presencial no modelo híbrido com medidas rígidas de controle sanitário. Uma no final de agosto e outra no final de setembro. Estas envolviam toda a comunidade escolar da rede estadual. Na última consulta, final de setembro, 60,54% dos respondentes (pais, alunos e professores) eram contrários ao retorno presencial e 39,46% eram favoráveis. Dessa forma, decidiu-se finalizar o ano letivo de 2020 de forma remota²³.

Desde o início de agosto o governo estadual começou a distribuir *chips* com pacotes de 20 gigas mensais somente para estudantes do 3º ano do ensino médio que não tinham acesso à internet para acompanhar as aulas. Era uma tentativa de minimizar os prejuízos que esses alunos teriam nos exames de ingresso ao ensino superior. O microchip ficaria disponível aos estudantes até a realização do ENEM. Em Esperantinópolis, o dispositivo foi distribuído aos alunos em 21 de setembro e, segundo a diretora, os alunos do 2º ano também seriam contemplados.

A diretora, então, agendou uma reunião com os pais dos alunos e professores para ouvir sugestões e demandas, e explicar como a escola iria proceder nesse segundo semestre a partir da experiência do primeiro. A reunião seria online, via *Google Meet*, então eu solicitei permissão para acompanhar esse encontro. Ela aceitou e me enviou o link e horário da reunião. A reunião aconteceu no dia 11 de agosto somente com pais de alunos do turno matutino. Havia 20 pessoas na sala virtual. A diretora não pode comparecer, então ficou a cargo da vice-diretora repassar os informes. Ela iniciou cumprimentando a todos, em seguida pediu que cada pai assinasse o nome do seu filho no *chat* do aplicativo. Somente 10 assinaturas foram registradas. Então, ela destacou o caráter emergencial e legal do ensino remoto citando portarias e decretos que o amparavam. Mencionou os desafios enfrentados por toda a comunidade escolar diante dessa realidade, mas pontuou que estavam empenhados em garantir o direito de todos a uma educação de qualidade. Continuou reforçando a necessidade de os pais acompanharem os filhos nesse período remoto e assim contribuir com a escola na tarefa de educar.

Durante a fala da vice-diretora, houve interferências de sons e ruídos que interrompiam a sua fala. Alguns pais estavam com o microfone ligado, o que provocava muito ruído. A vice-diretora pediu que desligassem os microfones, mas não obteve sucesso. Então ela tentou prosseguir, demonstrando não saber lidar com a ferramenta do *Google Meet*, pois a pessoa que

²³ Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/consulta-sobre-retorno-as-aulas-presenciais-garante-ampla-participacao-da-comunidade-escolar/>. Acesso em: 27/02/2022.

organiza a sala virtual pode facilmente desligar o microfone dos participantes. Ela pontuou que o primeiro semestre foi marcado por aprendizados. Alunos e professores estavam todos diante de algo novo, momento de adaptações e ajustes. Agora, no segundo semestre, todos já tinham condições de olhar para trás, avaliar e apontar melhorias e era exatamente isso que a escola faria naquele novo semestre.

Ciente das reclamações dos alunos, ela afirmou que haveria mudanças no planejamento dos professores. Na verdade, muitos alunos estavam reclamando do excesso de atividades. No entanto, ela apontou que o número de alunos retidos no semestre anterior foi muito alto. Citou os nomes dos alunos e pediu que eles procurassem os professores para resolver essa situação, pois caso o aluno chegasse ao fim do ano sem fazer as atividades propostas pelos professores, estaria automaticamente reprovado.

Em seguida, a vice-diretora abriu espaço para ouvir os pais. Houve alguns minutos de silêncio. Ela então incentivou os pais a falarem. Uma mãe se manifestou dizendo que os alunos estavam desamparados, pois os professores não explicavam o conteúdo, apenas lançavam as atividades e os alunos, por si só, tinham que responder. Outras mães falaram da dificuldade do acesso à internet, da conexão ruim que caía muito. Às vezes a filha tinha que sair de casa para usar uma internet melhor em outro lugar.

Alguns alunos estavam ao lado dos pais durante a reunião. Eles tomaram a palavra e disseram que estavam preocupados com o seu aprendizado, mas não tinham internet de qualidade, estavam sendo prejudicados com o excesso de atividades e com os professores que não explicavam o conteúdo. Reforçaram a necessidade de os professores usarem outra metodologia, pois só fazer resumo e responder questionários não estava sendo útil.

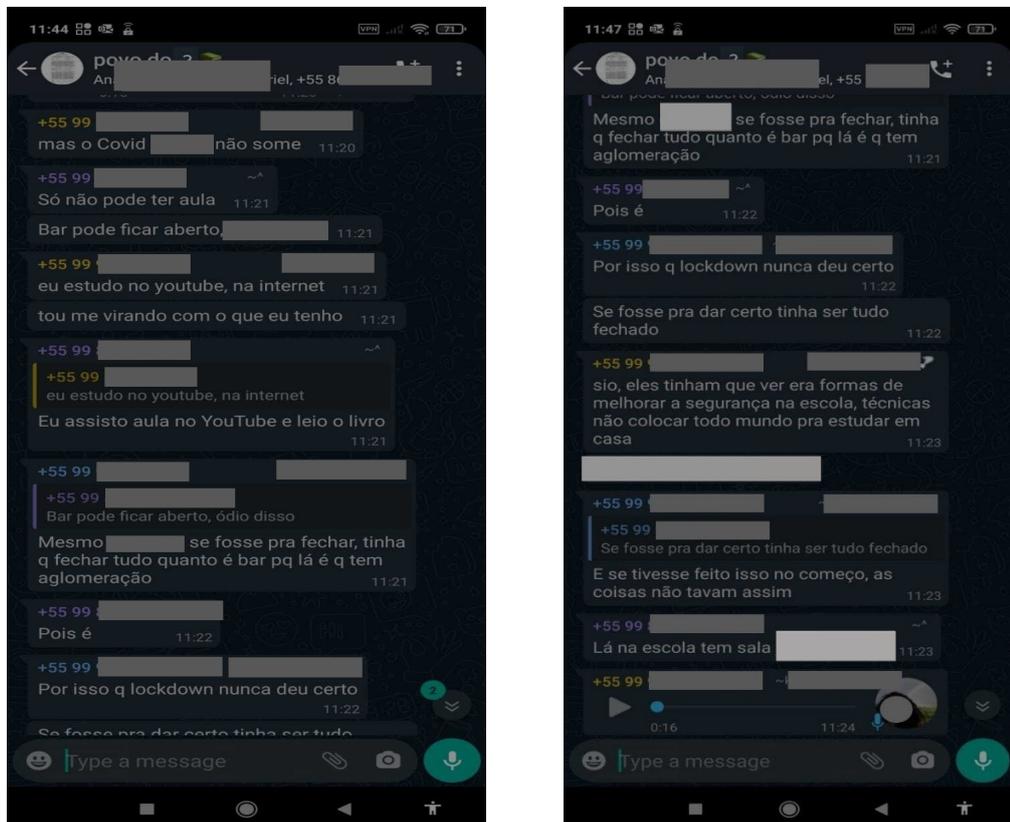
A vice-diretora informou que todas essas colocações seriam levadas para a próxima reunião com os professores para que se chegasse a uma solução. Disse ainda que iria acompanhar mais de perto e pedir aos professores para tentarem rever suas metodologias. Nesse momento, ela foi interrompida por um aluno que citou nominalmente dois professores que, segundo ele, nunca ministraram uma aula online durante todo o semestre. Eles apenas lançavam atividades.

A reunião foi encerrada com a vice-diretora reforçando que o momento era de dificuldades para todos, no entanto, era possível unir forças para que a educação dos jovens não fosse prejudicada. Concluiu citando a importância da colaboração dos pais e se colocou à disposição de todos.

Como se pode observar, um conjunto de contradições permeava as discussões entre profissionais da educação, jovens e familiares, reproduzindo no espaço escolar as ambiguidades

de posicionamentos que assolavam no Brasil e dividiam a opinião pública durante o período da pandemia. Se, de um lado, a maioria não queria retornar às aulas presenciais, de outro lado, também o ensino remoto não satisfazia a todas as necessidades e expectativas. Desse modo, apesar das consultas realizadas pelo governador do estado e da reunião escolar, os alunos estavam frustrados e lamentavam a situação. No grupo privado, alguns mostravam indignação e revolta. Questionavam o distanciamento físico usando informações que observavam na cidade. Eles diziam que nem todos os estabelecimentos seguiam a quarentena, por que as escolas deveriam seguir? Os bares da cidade, por exemplo, nunca pararam de funcionar, estavam sempre lotados. Outra aluna retrucou, que era exatamente esse um dos motivos do “lockdown” não funcionar. Se todos seguissem as normas, as coisas não estariam daquele jeito. Então um aluno sugeriu que a escola deveria abrir e funcionar adotando medidas de segurança sanitária. A escola era grande, seria perfeitamente possível planejar o retorno com segurança. Um outro aluno argumentou que não adiantava aquela conversa. A escola era pública e tinha que seguir as normas e leis do governo. Vejamos essa pluralidade de opiniões e pontos de vista nas figuras a seguir:

FIGURA 10 – DESABAFO DE ALUNOS NO WHATSAPP (2020)



Fonte: acervo do autor

Assim, o Centro de Ensino João Almeida iniciou mais um semestre com aulas remotas. Foi possível perceber algumas mudanças nas aulas de alguns professores. Havia professor que postava texto no *Google Classroom* e pedia que os alunos apenas fizessem leitura e na próxima semana eles discutiam o texto em uma videochamada. Este foi bem enfático ao dizer que não iria passar atividades para não sobrecarregar os alunos.

Quando não postavam textos, os professores indicavam vídeos no *YouTube* para os alunos assistirem e fazerem anotações para na próxima semana discutirem o conteúdo no *Google Meet*. Os professores faziam uma espécie de curadoria. Eles indicavam vídeos de variados canais. Eram aulas de professores de cursinhos preparatórios para vestibulares, de estudantes de graduação, de professores do ensino médio, entre outros.

Em uma aula de Sociologia, por exemplo, o professor indicou um vídeo sobre os movimentos sociais. O arquivo durava mais de 30 minutos. Logo um aluno questionou se não haveria outro com menor duração. Nesse momento, a comunicação ficou truncada entre aluno e professor. De um lado, o estudante não explicou imediatamente as razões técnicas de não poder assistir a um vídeo de 30 minutos devido à pouca memória de seu celular. De outro lado, o professor não procurou aprofundar os motivos da queixa do aluno, partindo para um julgamento moral seguido de uma bronca generalizada. Desse modo, o professor, desapontado, enviou um áudio criticando os alunos por, nas palavras dele, serem acomodados e preguiçosos ao ponto de questionarem a duração de um vídeo. Destacou que aquele arquivo contemplava o conteúdo em profundidade. O aluno, por sua vez, retrucou e disse que não iria ouvir o áudio, pois no seu celular não havia mais memória para tal ação. E assim prosseguiram, com o professor respondendo que não estava reconhecendo o aluno e que essa postura não condizia com o que sabia sobre ele. Por sua vez, muito atento e pertencente a uma geração de residentes digitais, o aluno finalizou afirmando que a situação estava assim por causa dessas aulas remotas, ou seja, o contato virtual acabava dificultando diálogos mais profundos e gerando inferências precipitadas, dificultando a comunicação e tensionando as relações interpessoais.

Uma iniciativa interessante foi de um dos professores que usava muito o *Zoom* no semestre anterior. Ele resolveu mudar. Passou a gravar vídeos autorais explicando o conteúdo e postava em seu canal no YouTube para os alunos assistirem, fazerem anotações e tirarem dúvidas pelo *WhatsApp* ou pelo *Google Classroom*. Ele me explicou que resolveu fazer isso porque nas videochamadas muitos alunos não podiam entrar porque estavam trabalhando ou porque estavam sem internet. Com os vídeos no Youtube eles poderiam assistir a qualquer hora. Ele disse que era mais trabalhoso gravar, editar, montar e postar o vídeo, mas foi uma saída que

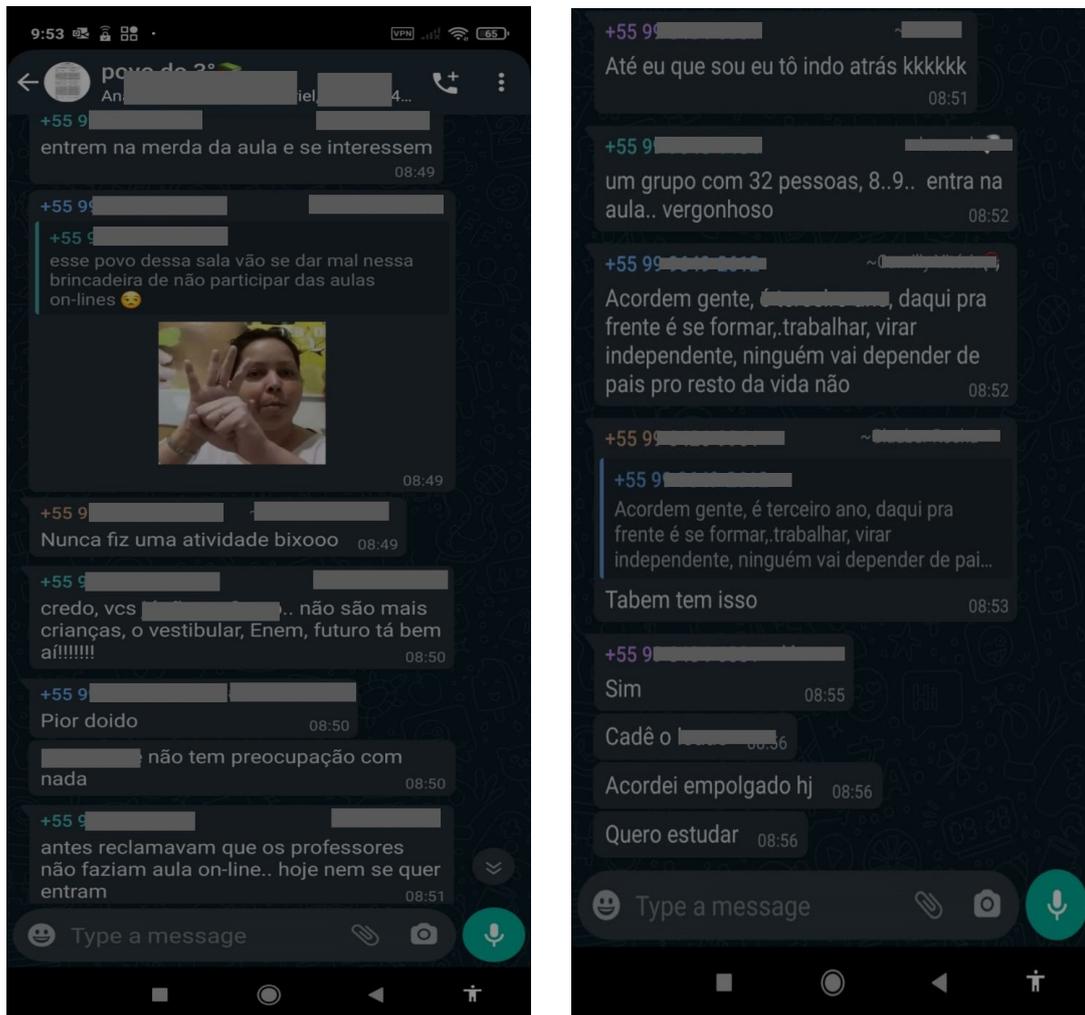
ele encontrou. Porém ele destacou que continuaria fazendo videochamadas. Agora ele passaria a usar o *Google Meet* apenas para revisões gerais antes das avaliações bimestrais.

Aliás os alunos reclamavam dessa falta de padronização no uso de plataformas de videochamadas, evidenciando o problema da falta de formação tecnológica docente aliada a uma falta de planejamento para uso das ferramentas digitais. Desde o primeiro semestre, cada professor usava a plataforma de sua escolha e os alunos queixavam-se que não podiam baixar tanto aplicativo no celular por conta da capacidade de armazenamento do aparelho. Esse problema foi resolvido ainda em setembro, quando todos os professores passaram a usar apenas o *Google Meet*.

Mais professores passaram a usar o *Google Meet* para ministrar as aulas, porém o número de alunos que entravam nas salas era pequeno. Às vezes as aulas contavam com seis, oito ou dez contas logadas nas salas virtuais. A diretora convocava insistentemente as turmas. Agora eles estavam com o *chip* que garantia o acesso à internet, dizia ela, deveriam participar mais das aulas.

Certa vez, quando finalizou a aula no *Google Meet*, o professor e eu ficamos conversando depois que os alunos saíram. Ele relatava preocupação com a ausência dos alunos. Segundo ele, muitos dos estudantes têm condições, mas não querem estudar. A escola estava se esforçando ao máximo, porém os alunos não correspondiam. Quando falávamos sobre formação docente, o professor disse ter conhecimento de que a SEDUC estava oferecendo cursos online para professores melhorarem suas práticas nas aulas remotas, no entanto, disse que não conseguiria fazer essas formações porque não tinha tempo. Ele ministrava aulas nos turnos matutino e vespertino nos três anos do ensino médio. Nesse contato informal, se descortinou mais um problema relacionado aos docentes: a dupla jornada de trabalho que dificulta a formação continuada e isso repercute diretamente na qualidade do ensino ministrado.

Essa ausência dos alunos nas aulas virtuais gerou indignação em uma aluna que se manifestou no grupo dos alunos. Outros quatro alunos concordaram com ela e começaram a conversar. Ela pediu que os alunos entrassem nas aulas. Que ali não havia nenhuma criança, era preciso ter consciência que ENEM, vestibulares ou trabalho estão cada vez mais próximos e ali parecia que ninguém pensava nisso. Lembrou que antes todos reclamavam que os professores não usavam *Google Meet* ou *Zoom* e agora o professor abre a turma e poucos alunos entram. Outro aluno complementou que alguns alunos estavam confiantes que não iriam reprovar. Vejamos o diálogo nas imagens a seguir:

FIGURA 11 – PÁGINA DO GRUPO DOS ALUNOS NO *WHATS APP* (2020)

Fonte: acervo do autor

O semestre se aproximava do fim. Os professores continuaram com suas propostas de atividades nos ambientes virtuais e desapontados com a baixa participação dos alunos. Os alunos seguiam acusando os professores de não ministrarem aulas, apenas lançando atividades sem orientação direta. Eles relatavam dificuldades com e-mails, envio de documentos, conversão de arquivos, entre outras habilidades de domínio das ferramentas tecnológicas e, ainda, que alguns professores não respondiam as suas solicitações. Chamava a atenção também as várias justificativas que os alunos apresentavam sobre ausência nas aulas: trabalho em casa; ajudar os pais em seus trabalhos; celular quebrado ou usado por alguém da família para o trabalho durante as aulas; internet ruim; enfim, eles tentavam se justificar. Em suma, uma situação conflitiva e contraditória se instalou no segundo semestre letivo remoto.

Com o ano se aproximando do fim, uma preocupação bateu a minha porta e me deixou angustiado. Eram poucos os alunos que interagiam nos ambientes virtuais. A grande maioria raramente se manifestava. Eles assinavam a lista de chamada que às vezes constava de 27 a 32 nomes de alunos. Quem são esses alunos? Como chegar até eles? De que forma aprofundar as suas percepções e opiniões sobre o ensino remoto? Como interagir mais com eles? O questionário poderia me dar algumas pistas, mas somente isso não bastava. A observação era fundamental para entender aquele fenômeno.

Foi na segunda quinzena de novembro que surgiu uma alternativa. Devido ao grande número de alunos com pendências e com eminência de fechar o ano com um número recorde de alunos reprovados, a diretora decidiu reabrir a escola e atender esses alunos. Eles teriam aulas de revisão e fariam avaliações para tentar rever o que perderam por causa de pendências nas atividades remotas.

Assim, os professores começaram a postar relações com os nomes de quem deveria ir para a escola e quem já estava de férias. Entre todas as listas, uma média de dez alunos estavam aprovados e 32 deveriam frequentar as aulas presenciais na escola. Os alunos aprovados eram aqueles que mais participaram das aulas, estiveram nas videochamadas e interagiam com os professores.

Esse momento presencial duraria até 16 de dezembro. Eu teria aproximadamente um mês para contemplar minhas inquietações. Era preciso estar atento para que nesse tempo eu conseguisse elementos descritivos que me permitissem traçar um percurso em busca de explicações partindo das informações que já tinha comigo desde o mês de maio. Vejamos no próximo tópico como se deu esse momento.

2.5 O retorno às atividades presenciais

O retorno presencial foi marcado pelo cuidado da gestão em monitorar possíveis redes de transmissão do vírus. Alunos e professores foram orientados a manterem distanciamento, usarem máscaras, higienizarem as mãos com álcool em gel (disponível nas salas de aula) e a não compartilharem objetos de uso pessoal. Havia ainda um rigoroso cuidado em permitir o acesso à escola somente da comunidade escolar, com exceção do pesquisador que, seguindo todas as normas sanitárias, passou a frequentar a escola todas as manhãs. Ainda, o vigia era orientado a monitorar a temperatura corporal de todos que adentravam a escola.

Assim, frequentei a escola e acompanhei o “Plantão tira-dúvidas” como eram chamados os encontros onde os professores retomavam conteúdos que os alunos não

acompanharam durante as aulas remotas. Esses encontros ocorriam de segunda a sexta-feira, das 7h15m às 10h15m da manhã. O horário de aulas foi reduzido por conta da situação pandêmica que ainda era preocupante na cidade. O plantão tira-dúvidas continuou até o dia 16 de dezembro daquele ano. Até essa data eu observei, registrei e documentei detalhes que me permitissem enquadrar as perguntas que orientam essa pesquisa e assim pensar em possíveis respostas.

No primeiro dia, eu estava muito ansioso para reencontrar alguns professores e ver pessoalmente, pela primeira vez, os estudantes. Acreditava que, nesse primeiro contato direto, teria oportunidade de conversar com a diretora e alguns professores antes de entrar na turma dos alunos. O plano era ir direto para a sala da diretora, que já sabia da minha presença lá; seguir até a sala dos professores, me aproximar daqueles que ainda não conhecia pessoalmente e manter conversas informais com eles sobre os alunos, as aulas remotas e as suas expectativas para esse momento presencial. Seriam conversas curtas, apenas para socialização e preparar o clima para minha presença nas aulas deles. Depois eu iria para a sala de aula juntamente com o professor, registraria minhas observações, conversaria com os alunos durante os intervalos entre uma aula e outra, e voltaria para casa.

No entanto, tudo aconteceu de forma inesperada como é comum ocorrer no campo. Eu chegava na escola entre 6:50 e 7:00 da manhã. Tudo estava intenso. A diretora estava agitada e preocupada em garantir que todos seguissem os cuidados sanitários. Ela cuidava diretamente para que todos os alunos usassem máscaras e não aglomerassem no pátio. Às vezes um professor atrasava ou faltava e ela precisava agir para que tudo ocorresse bem, pois os professores eram os mesmos para todas as turmas e o horário das aulas havia sido minuciosamente planejado para combinar o rodízio deles nas turmas sem conflitos de agenda. Então, qualquer ausência impactava todo o planejamento e a diretora precisava cuidar disso. O celular dela não parava e a todo momento ela o consultava.

Nesse cenário, ao chegar, eu tive um breve contato com ela que me cumprimentou, disse para eu ficar à vontade e que estava à disposição para qualquer coisa, e saiu porque foi chamada. Eu fiquei na diretoria enquanto ela saía para atender demandas dos alunos e professores. Eu saí da sala e sentei em uma poltrona onde possivelmente seria o local de espera por atendimento. Em seguida vários professores entravam e saíam rapidamente, pegavam o material e seguiam. Eles não ficavam mais que dois minutos na sala deles. Alguns me viam e me cumprimentavam. Os três professores com quem mais mantive contato nas videochamadas falaram comigo brevemente sobre a pesquisa e se eu já tinha algo a dizer sobre aquela situação toda. Em seguida, se colocaram à disposição e seguiram.

Um momento marcante foi rever aqueles que tinham sido meus professores no ensino médio. Eram professores que eu sempre admirei e agora iria reencontrá-los. Tratavam-se de três docentes que não usaram o *Google Meet* nas aulas remotas, então eu não tive contato com eles via videochamada. Uma das professoras conversou comigo por um tempo perguntando como eu estava, o que eu havia feito durante todo esse tempo, se eu iria voltar para Imperatriz, enfim, conversamos sobre educação e as dificuldades dos alunos e professores nesse momento difícil. Era o momento de ir para a turma do 2º ano, ela pediu que eu a seguisse e assim nos dirigimos até os alunos. Com os outros dois foi diferente. Eles me cumprimentaram rapidamente e saíram da sala.

Então, todos os dias eu chegava na escola e ficava no pátio, na sala do 2º ano ou transitava pela escola observando os alunos enquanto professores não iniciassem as aulas. Pelo número de alunos, tudo indicava que não somente a turma do 2º estava com atividades pendentes e agora tentavam reverter a situação.

Assim, a coleta de dados presencial pode ser dividida em quatro momentos: antes do professor entrar na sala (no pátio ou na sala de aula), durante as aulas, no intervalo entre uma aula e outra, e no final da aula. A seguir, apresento minhas vivências nesse período com os alunos com ênfase nas ações e posturas deles em relação à educação.

No primeiro dia, um professor com quem interagi durante as aulas no *Zoom* estava na turma e então ele me ajudou nesse primeiro contato presencial com os alunos. Minha preocupação era que eles não lembrassem de mim, afinal, eram alunos que dificilmente entravam nos ambientes virtuais.

Eu aguardava na entrada da sala, sem que os alunos pudessem me ver, enquanto o professor pedia silêncio, pois havia uma pessoa que queria falar com eles. Quando ele disse isso, eu gelei, pois ele foi muito direto. Não houve tempo para pensar e quando percebi o professor pediu que eu entrasse. De repente eu me vi diante de 21 alunos, todos em silêncio, de máscaras e olhando para mim. Antes que eu falasse, uma aluna apontou:

- “Ah, eu lembro de você. *Jeremias*, não é?”

Eu logo respondi: “Sim, *isso mesmo!*”

Uma outra aluna completou: “*Eu também me lembro. Você está fazendo um trabalho da faculdade, não é?*”

“*Exatamente*”, respondi mostrando meu polegar levantado, e ela emendou: “*Nossa, e nunca terminou?*”

Uma terceira aluna comentou que faculdade era diferente de escola, e, em seguida, começou um burburinho. O professor pediu silêncio e respeito à minha presença. Então disse que apesar de alguns alunos lembrarem de mim, seria recomendado que eu me apresentasse brevemente e falasse um pouco da minha pesquisa. Foi o que eu fiz. Os alunos me ouviram atentamente. Logo após eu me dirigi ao fundo da sala, sentei ao lado de um grupo de alunos e o professor começou a aula. Vejamos as imagens a seguir.

FIGURA 12 - A SALA DE AULA FÍSICA EM TRÊS IMAGENS (2020)



Fonte: acervo do autor

No segundo dia, a aula era de Física com aquele que tinha sido meu professor no ensino médio. A mesma forma de ensinar, o mesmo humor, a turma em total silêncio e o mesmo conteúdo. De repente eu me vi revivendo minha época de ensino médio no meio daqueles adolescentes, ouvindo as explicações do professor em seu tom de fala sério e desafiador. Ele resolvia questões sobre conversão de temperaturas (*Celsius, Kelvin e Fahrenheit*) e depois escrevia alguns exemplos para os alunos resolverem; em seguida, apresentava a solução detalhando passo a passo no quadro e perguntando qual dos alunos acertara a questão.

Então ele escreveu na lousa cinco valores que deveriam ser convertidos em diferentes unidades de temperatura, falou que os alunos teriam 15 minutos para responder e saiu da sala. Ao ouvir as explicações do professor, eu relembrei aquele conteúdo e comecei a tentar resolver

as cinco questões visto que era isso que toda a turma estava fazendo. Uma aluna que estava ao meu lado percebeu o que eu estava fazendo e se aproximou perguntando se eu havia conseguido. Então nós começamos a comparar nossos modos de solucionar e tentamos chegar a uma solução. Outros dois alunos se juntaram e de repente eu estava em um grupo de alunos calculando, discutindo e comparando respostas. Desde então eu fui me integrando à turma.

Diferentes situações mostravam que os alunos me aceitaram entre eles. Um professor levou textos impressos que seriam usados nas aulas, porém a escola estava com problemas na impressora, logo os alunos deveriam pagar um real por cada impressão. Para minha surpresa, um aluno perguntou se eu tinha dinheiro para emprestar e que ele devolveria no dia seguinte. Eu falei que sim e entreguei uma nota de 10 reais a ele. Duas alunas falaram que também estavam sem dinheiro e eu disse que elas poderiam usar o meu dinheiro sem problemas e sem precisar me devolverem depois. Eles agradeceram.

A professora de Arte pediu que os alunos escrevessem um texto dissertativo a partir de três questões sobre as manifestações artísticas medievais e renascentistas. Eu seguia escrevendo no diário de campo quando um aluno se aproximou perguntando se eu estava fazendo as atividades de arte. Eu disse que não e perguntei se ele já tinha feito. Ele disse que sim, mas achava que estava errada e pediu que eu desse uma olhadinha. Ele me passou duas respostas que eu consegui ler e sugerir melhorias, a terceira não consegui porque a aula tinha acabado, mas ele pediu meu número e disse que me enviaria via *WhatsApp* naquela tarde.

Outra situação mais embaraçosa foi quando eles me envolveram em uma discussão que dividia a turma. A professora cobrava a atividade que havia deixado no dia anterior. Um grupo dizia que ela não havia deixado atividade alguma, outro grupo dizia que sim. Eu estava escrevendo no diário de campo quando eles se voltaram para mim falando: “Olha ali, ele sabe. Pergunta para ele professora, ele estava aqui ontem”. Então todos eles me pressionaram por um posicionamento. Assustado, eu tive que falar que sim, que havia uma atividade e citei as páginas do livro, pois eu havia anotado no caderno de campo. Enfim, eram situações que faziam me sentir pertencente àquele grupo.

Logo no terceiro dia somente eu e alguns professores usávamos máscara na sala. O número de alunos na sala nunca correspondia ao número das listas postadas pelos professores, por exemplo, em Língua Portuguesa 38 alunos estavam com pendências segundo a professora, e na aula presencial havia somente 27. Em Química 23 com pendências, mas somente 19 na aula presencial, e assim era com todas as disciplinas. Sobre os motivos deles não terem conseguido acompanhar as aulas online, ouvi alguns relatos.

Uma aluna me relatou que havia feito várias atividades no início das aulas online, então ela percebeu que não estava conseguindo aprender e decidiu parar. Perguntada porque ela achava que não estava aprendendo nas aulas online, ela falou que era muito difícil estudar sozinha, sem ninguém para explicar o conteúdo e tirar dúvidas. Mas reforçou que não significa que ela iria parar de estudar, tanto que ela estava ali, tentando recuperar o tempo perdido, embora ela estranhasse essa medida da escola em resolver reprovações do início da pandemia em apenas um mês com atividades simples.

Houve um momento em que essa aluna questionou um professor sobre o porquê de a escola estar interessada em aprovar todos os alunos mesmo sabendo que ninguém aprendeu nada durante as aulas remotas. O professor respondeu que eles estavam seguindo determinações da SEDUC. Não conferi essa informação até porque foge ao escopo desta pesquisa, no entanto, podemos vislumbrar indícios da proposta de progressão continuada para o ensino médio, ainda que precarizada no contexto do ensino emergencial remoto e do retorno das aulas presenciais visando a um reforço que só ocorreu no final do último semestre letivo. Como sugere Luiz Carlos de Freitas (2003, p. 32), “A introdução da progressão continuada trouxe para o debate uma nova visão sobre a questão da exclusão do aluno da escola”. Embora não possa ser vista como mera solução pedagógica para resolver a questão do desempenho escolar, trata-se de uma medida de combate à lógica excludente e seletiva da escola que historicamente trabalhava com a reprovação dos alunos. Essa lógica não é desconstruída sem resistência, haja visto o questionamento da aluna e a resposta do professor.

Em uma ocasião, antes das aulas iniciarem, alguns alunos estavam na sala conversando sobre as dificuldades durante as aulas remotas. Falavam das dificuldades com os arquivos que ocupavam muita memória nos aparelhos e que os aplicativos de videochamadas travavam os aparelhos. Quando a aula terminou, o aluno que havia me pedido dinheiro emprestado estava na entrada da escola esperando a van que o levaria para casa. Então eu fiquei conversando com ele enquanto o transporte não chegava. Conversamos sobre a turma, os professores e as suas dificuldades. Ele relatou que morava na zona rural e por isso não conseguia acompanhar as aulas online. Ele até veio para a escola no primeiro período, mas quando a escola fechou ele teve que parar de estudar. Assim como a outra estudante, ele me disse que ainda queria recuperar as notas, por isso estava ali fazendo as atividades presenciais.

Certa vez, um professor se referiu a essa realidade que o aluno mencionou. O professor dizia que reconhecia que alguns alunos não acompanharam as aulas remotas por morarem em áreas rurais ou por não possuírem bons dispositivos, mas ao mesmo tempo ele não entendia

alguns alunos que tinham condições técnicas e materiais para estudar online e, no entanto, estavam ali fazendo reposição.

Enquanto isso, na segunda semana, era raro ver alguém usando máscaras. O vigia não verificava mais a temperatura corporal. Os alunos ficavam à vontade no pátio. Ao chegar na escola, eu procurava um lugar para sentar e me organizar antes de entrar na sala.

Um dia, de longe vi uma aluna da turma sentada sozinha em um banco. Então me aproximei e perguntei se poderia sentar ali. Ela disse que sim. Ela me viu organizando meus cadernos e canetas e comentou: “*Eita, você já escreveu isso tudo?*” Eu respondi: “*Pois é, tentar explicar a realidade de ensino remoto em Esperantinópolis é uma tarefa complexa*”. Então começou a falar da experiência dela com ensino remoto. Ela morava em área rural e tinha dificuldades de acesso à internet. Na comunidade onde ela mora não há internet via *Wi-fi*. Há rede de celular, mas é muito fraca e só em alguns pontos do povoado. Contou que no início das aulas remotas os alunos descobriram um morro onde o sinal da rede era forte e a conexão melhor. Então, eles tentaram subir esse morro para acompanhar as aulas, mas não deu certo, então, pararam e por isso agora ela estava de reposição. Perguntei quantos alunos da sua comunidade estudavam ali, ela me disse que havia uns 12 alunos na escola.

Ela continuou dizendo que na reposição havia alunos que moravam na cidade e tinham condições de acompanhar as aulas online, porém, estavam entre os alunos que ficaram de reposição. Nas palavras dela, isso era revoltante.

Procurei então ouvir o relato de alunos da cidade. Antes do professor entrar na sala, consegui conversar com um aluno. Ele me contou que estava de reposição porque era difícil para ele acompanhar as aulas online. Na sua casa havia apenas um celular e o pai dele usava para trabalhar. Ele continuou dizendo que o chip entregue pelo governo não adiantou muito porque ele mora na cidade, recebeu o *chip*, mas não tinha aparelho, como que iria estudar? Em outras palavras, as administrações locais, com assessoria limitada do Ministério da Educação, não conseguiram fazer um diagnóstico mais completo das demandas sociais e tecnológicas da população escolar, fornecendo apenas parte de equipamentos e inviabilizando assim o pleno acesso às aulas remotas da educação básica.

Enquanto me contava a sua situação, uma aluna que também morava na cidade desabafou e disse que todo mundo acha que só alunos de áreas rurais foram prejudicados nas aulas online, mas não foi bem assim. Ela mora na cidade, mas não conseguiu acompanhar as aulas. Primeiro porque os professores não estavam dando aulas, apenas passavam atividades: “Como vou responder uma atividade sem o professor explicar?” Perguntava ela. Segundo, “*mesmo tendo celular e internet, eu precisava ajudar em casa e no trabalho do meu pai*”.

Então o professor chegou e começou a ministrar sua aula. Um aluno pediu que o professor verificasse a situação dele no sistema de notas. O professor falou que o nome dele tinha sido excluído porque provavelmente ele era considerado desistente. O aluno, indignado, protestou que isso estava errado. Ele não estudou online porque morava em área rural, mas agora ele estava ali para tentar recuperar o tempo perdido. O professor então chamou o aluno para ir na diretoria resolver a situação, mas o aluno disse que não poderia ir, pois o transporte escolar havia chegado. Então combinaram de resolver no dia seguinte. Como se verifica, mais uma situação desafiadora e mais uma manifestação de indignação e resistência estudantil nesse momento difícil de contexto pandêmico.

Houve ainda um momento em que um aluno discutiu com um professor e acabou sendo expulso da sala. O professor insatisfeito, pois a turma não tinha feito uma atividade do dia anterior, disse estar certo que de março a dezembro os alunos não ficaram 100% sem internet e sem celular. Um aluno então falou que eles poderiam até ter acesso à internet, mas o professor não sabia a qualidade dessa internet, pois não conseguiam baixar uma imagem sequer e, ainda, o problema não era apenas a internet, mas fazer as atividades sozinhos, sem professor para ajudar. O professor interrompeu o aluno pedindo que ele parasse de falar, o que não aconteceu. Então, exaltado, o professor pediu que o aluno se retirasse da sala. Ele deixou a sala protestando: “Isso está errado! O senhor só quer falar o seu lado sem ouvir o lado dos alunos”.

Nesse dia, enquanto estava saindo da escola, um aluno me acompanhou e perguntou o que eu tinha achado daquele barraco. Eu disse que esse momento de pandemia era difícil, todos estavam exaltados. “Você deve estar arrependido de ter vindo pesquisar a nossa turma”, disse ele. Eu sorri e respondi que não, que aquela turma era ótima. Então ele prosseguiu: “O professor é bom. O problema é que ele não se organiza e acaba prejudicando os alunos. Ele é um dos professores que mal explicava as matérias nas aulas online e agora fica querendo culpar a gente”.

Ao longo das observações constatei que as ferramentas tecnológicas experimentadas no ensino remoto se tornaram parceiras indispensáveis nos encontros presenciais e até mesmo armadilhas perigosas para o ensino e aprendizagem como alertam os pesquisadores da área como Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) para as práticas de *copyright* e plágio. De fato, os alunos passaram a utilizá-las indiscriminadamente em todas as ocasiões. Os usos iam de combinar encontros noturnos na praça da cidade até ludibriar os professores nas avaliações. Eles fotografavam os textos que os professores escreviam na lousa, as páginas do livro que deveriam ser lidas para a avaliação. Eles descobriam quando um professor copiava uma

avaliação de qualquer site da internet e usava com eles. Encontravam o gabarito prontinho para ser copiado e entregue ao professor. Tudo isso era compartilhado no grupo do *WhatsApp*.

Sem dúvida, também os professores passaram a utilizar a internet sem critérios mais rigorosos, usando indiscriminadamente o que os sites oferecem. Como afirmam Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 57 e 58), “como o *copyright*, o plágio vem se tornando uma área cada vez mais indefinida, especialmente diante da ampla cultura da *web 2.0* em emprestar e compartilhar, citar e remixar e de fazer atribuições mais implícitas que explícitas”. No caso observado, será que os professores não se deram conta de que os alunos poderiam localizar facilmente as questões e os gabaritos?! Por essa razão, parece mais plausível a proposta dos autores supracitados, de os educadores estimularem o uso ponderado de apropriação dos materiais pesquisados na internet e “insistir na atribuição explícita de créditos autorais”, assim como incentivar a apresentação de trabalhos “em diferentes formatos ou em variadas plataformas de mídia em distintas fases de um projeto. Abordagens mais criativas do plágio podem, em última instância, abrir modos inovadores de ensinar e aprender mais adequados às necessidades culturais contemporâneas”.

Dentro dessa cultura digital contemporânea, os alunos demonstraram seu pleno desenvolvimento no “letramento móvel” para navegar, interpretar informação, contribuir com a informação e se comunicar por meio da internet móvel; “letramento em pesquisa” nos serviços de busca e nos aplicativos; “letramento remix”, produzindo memes e outros artefatos humorísticos relacionados ao ensino e aprendizagem (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 31, 38 e 55). Assim, alguns sites e aplicativos eu conheci depois dessa minha experiência com aqueles alunos. Como o *Brainly*, um site de compartilhamento de respostas para milhões de perguntas sobre diversas áreas e níveis de conhecimento. Funciona como uma rede social. É possível responder perguntas e buscar respostas. Segundo o site, a moderação das respostas é feita por estudantes, pais, professores e especialistas de várias áreas. O detalhe é que as respostas são completas. Por exemplo, os cálculos são detalhados e não apenas mostrado o resultado final.

Também o aplicativo *PhotoMath* que digitaliza qualquer operação matemática e, em segundos, apresenta o resultado. O aluno pode optar por olhar detalhadamente o desenvolvimento do cálculo ou apenas anotar o resultado. O aplicativo apresenta tutorias interativos e dinâmicos com explicações sobre a resolução de qualquer operação matemática. Havia outras ferramentas tecnológicas, mas esses dois eram os queridinhos dos alunos.

No entanto, as façanhas analógicas ainda permaneciam. Os professores traziam consigo listas e pastas com relatórios sobre a situação de cada aluno. Quando queriam checar

esses documentos, os alunos esperavam o professor sair da sala, um ou todos os outros cercavam a mesa checando as listas do professor. Um aluno ficava vigiando na porta para não serem pegos de surpresa com o retorno do professor. Ainda, às vezes um professor usava uma mesma avaliação em diferentes turmas. Os alunos descobriam e combinavam com alguém da turma ao lado para que copiasse em um papel as questões e repassasse a eles.

Na semana final de avaliação, o *WhatsApp* dos alunos ficava intenso. Cerca de quatro a seis alunos sempre estavam perguntando qual conteúdo deveria ser estudado para a avaliação do dia seguinte. Todos os professores falavam e escreviam no quadro quais assuntos seriam cobrados nas avaliações finais. Apesar dos outros alunos não se manifestarem no *WhatsApp*, no dia seguinte o que se via era que na verdade, metade da turma não sabia o que seria cobrado nas avaliações.

2.6 Aspectos culturais, materiais e os discursos dos alunos durante as aulas remotas

Os dados a seguir foram obtidos via questionário aplicado aos estudantes. Essa parte do questionário continha questões que objetivavam descrever as dinâmicas culturais e sociais do cotidiano dos estudantes. Com esse mapeamento, teremos elementos para entender os diferentes capitais que os alunos acionaram na sua experiência de ensino remoto.

Perguntamos sobre quais das atividades listadas os alunos costumavam fazer com seus pais ou responsáveis. Vejamos o quadro abaixo.

QUADRO 1 – ATIVIDADES QUE ALUNOS FAZEM COM OS PAIS

| ATIVIDADE | SIM | NÃO |
|--|-----|-----|
| Leem juntos | 3 | 29 |
| Falam sobre livros, revistas | 4 | 28 |
| Falam sobre programas de TV | 15 | 17 |
| Falam sobre as atividades que você faz na escola | 24 | 8 |
| Falam sobre a importância da educação | 24 | 8 |

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Um aluno não respondeu a essa questão, por isso obtivemos somente 32 respostas. Observamos que a maioria dos estudantes não pratica atividades como ler junto, conversar sobre livros e revistas e conversar sobre programas de TV. No entanto, a maioria conversa sobre as atividades escolares e sobre o papel da educação na vida deles. Se observarmos os dados de

escolaridade e renda dos responsáveis, notamos que é compreensível a ausência dessas atividades em conjunto com os alunos, no entanto, as atividades diretamente relacionadas à educação são prioridade na relação deles e, ainda, a maioria conversa sobre o papel da educação nas vidas deles.

Sobre os hábitos de leitura na vida do estudante fora da escola, apresentamos o seguinte levantamento expresso no quadro abaixo.

QUADRO 2 – HÁBITOS DE LEITURA DOS ALUNOS

| ATIVIDADE | SIM | NÃO |
|--|-----|-----|
| Seus pais ou responsáveis sabem ler | 29 | 3 |
| Vocês costumam ler revistas (quadrinhos, notícias, fofoca de celebridades, esportes, moda, etc.) | 20 | 12 |
| Você, seus pais ou responsáveis costumam ler livros de literatura (romance, ficção, drama, etc.) | 14 | 18 |
| Seus pais ou responsáveis leem jornais | 5 | 27 |
| É comum você ver seus pais, responsáveis ou outro familiar lendo na sua casa | 13 | 19 |
| Você usa a internet para buscar e ler variados textos | 22 | 10 |

Fonte: elaborado pelo autor (2022)

Apesar de 29 alunos informarem que seus pais ou responsáveis sabem ler, a maioria disse não presenciar eles lendo em casa. Outro dado interessante é que a maioria dos alunos preferem ler revistas a livros e usam a internet para buscar e ler diferentes textos.

Então perguntamos sobre haver na casa dos alunos algum livro. Sete alunos afirmaram que não há livros, somente os seus livros didáticos. 11 disseram que na casa deles há de um a 10 livros. Na casa de nove alunos há entre 11 e 20 livros e uma pequena biblioteca na casa de cinco alunos.

Embora se tratar de alunos de uma pequena cidade do interior do Maranhão, foi percebido em campo que os alunos costumam viajar para grandes e médios centros urbanos e assim acessavam variadas atividades culturais que a cidade natal deles não oferecia, então perguntamos se em algum momento eles já participaram de atividades culturais, 25 alunos disseram nunca terem ido ao teatro e sete disseram que sim, já foram ao teatro. 14 alunos já frequentaram o cinema enquanto que 18 deles nunca o fizeram. 15 alunos já foram à exposições de arte, tecnologia, agropecuária etc., porém 17 nunca frequentaram esses espaços. 18 alunos

disseram não frequentar shows de músicas e 14 disseram que sim e, finalmente, 21 alunos nunca frequentaram uma feira do livro ao passo que 11 já estiveram nessas feiras.

Então, perguntamos sobre as relações sociais objetivando verificar o nível das relações sociais mantidas no ambiente escolar. Foi pedido que os alunos considerassem suas relações nos ambientes virtuais e nos espaços presenciais. Vejamos o quadro a seguir.

QUADRO 3 – CONVIVÊNCIA COM COLEGAS E PROFESSORES

| | SIM | NÃO |
|---|------------|------------|
| Se sente à vontade com todos os docentes | 21 | 11 |
| Sente dificuldades em iniciar e manter uma conversa com os docentes | 11 | 21 |
| Se sente deixado de lado pelos colegas de classe | 4 | 28 |
| Tem muitos amigos | 20 | 12 |
| Sente dificuldades em se integrar para formar equipes de trabalho | 9 | 23 |
| Prefere atividades individuais | 14 | 18 |

Fonte: elaborado pelo autor (2022)

Destacamos que, mais uma vez, um aluno não respondeu a essa questão, por isso, o total de respostas obtidas ser de 32 respondentes. Observamos que 21 alunos não se sentem à vontade com todos os docentes e 11 se sentem tranquilos com a presença dos professores. Esse dado se inverte quando perguntamos se os alunos sentem dificuldades em iniciar e manter uma conversa com esses professores, ou seja, 11 alunos disseram que sim e 21 disseram que não. Na relação com os colegas, quatro alunos disseram se sentirem deixados de lado por eles e 28, a maioria, disse que não sente que seus colegas os deixam de lado. Isso tem relação com o fato de 20 alunos responderem ter muitos amigos enquanto que 12 não consideram ter tantos amigos. Sobre se eles se integram em grupos para fazer atividades, nove disseram ter dificuldades e 23 disseram que se integram facilmente em qualquer grupo. No entanto, 14 disseram preferir atividades individuais e 18 preferem atividades em equipes.

Durante as aulas remotas era comum que os alunos justificassem atrasos e ausências nas aulas citando problemas em seus dispositivos, conexão ruim, problemas domésticos, entre outros que mantinham relação com a realidade material deles. Quando perguntados sobre dispositivos tecnológicos que tinham em casa para estudarem remotamente, obtivemos as seguintes respostas.

QUADRO 4 – DISPOSITIVOS TECNOLÓGICOS NA CASA DOS ALUNOS

| | SIM | NÃO |
|----------------------------------|------------|------------|
| Conexão de internet via roteador | 27 | 5 |
| Conexão de internet via 3G ou 4G | 15 | 17 |
| Notebook | 4 | 28 |
| Computador de mesa | 2 | 30 |
| Smartphone | 32 | 0 |
| Tablet | 0 | 32 |
| Tv plana | 22 | 10 |
| Tv por assinatura | 11 | 21 |

Fonte: elaborado pelo autor (2022)

Para esta pergunta, obtivemos resposta de 32 alunos. O tipo de conexão mais comum entre eles é a via roteador *wireless*, essa conexão estava presente na casa de 27 alunos, enquanto que a conexão via 3G ou 4G era realidade de apenas 15 alunos. Apesar de a maioria dos alunos viverem na cidade onde há cobertura de rede de celular, eles não usavam conexão de rede móvel porque não compravam os pacotes de dados, assim 17 alunos usavam apenas conexão *wireless*.

Somente quatro alunos possuem notebook em casa. O computador de mesa figura na casa de apenas dois alunos. Com presença massiva nas famílias dos estudantes, o smartphone estava presente nas casas das 32 famílias dos alunos. Quando perguntamos a quantidade desse aparelho em suas casas, obtivemos variadas respostas, sendo que a maior quantidade de aparelhos citada foi de cinco aparelhos, quer dizer, três alunos disseram ter cinco smartphones em suas casas. Houve também quem mencionasse quatro, três, dois ou um aparelho.

Se o smartphone está presente na casa de todos os alunos, por outro lado ninguém mencionou tablete. Depois do celular, a TV é o segundo item mais citado pelos estudantes. 22 alunos disseram ter o aparelho em casa, destes somente um aluno disse ter três aparelhos TV, um aluno disse que aparelhos e a grande maioria disse possuir apenas um aparelho na sua casa. TV por assinatura faz parte da realidade de 11 alunos e videogame está presente em apenas duas famílias.

Quando enfrentavam problemas de conexão, os alunos tentavam resolver de variadas maneiras. As respostas dadas podem ser agrupadas em três categorias: usavam o *chip* cedido pelo governo, saíam de casa para casa de amigos, parentes ou vizinhos ou não acompanhavam as aulas. A maioria disse que usava o *chip* ou saía de casa. Então, perguntamos detalhes sobre as condições do aparelho usado por eles para acessarem os ambientes virtuais da escola. Dois alunos não responderam a essa questão. 11 disseram que usavam um aparelho novo. 15 alunos

disseram que usaram um aparelho com dois anos de uso. Três usavam um aparelho com três anos de uso e um aluno usava aparelho com quatro anos e um outro disse que o aparelho usado por ele tinha cinco anos de uso. Sobre a capacidade de armazenamento desses dispositivos, dois alunos informaram que o dispositivo usado tinha 8GB de armazenamento. Um aparelho com 16 GB era usado por sete alunos, de 32GB por nove alunos e de 64 GB também por nove estudantes. E, finalmente, quatro alunos disseram ter usado um aparelho com 128 GB de armazenamento. Sobre o uso do aparelho, 25 alunos disseram que usavam um aparelho exclusivo deles. Um aluno usava aparelho emprestado por amigo ou parente e três usavam um aparelho que era compartilhado por toda a família.

Mapeamos também os hábitos dos alunos na internet antes das aulas remotas. A pergunta apresentava sete opções de práticas comuns a usuários de dispositivos eletrônicos conectados à internet. Cada aluno poderia marcar mais de uma opção.

QUADRO 5 - USOS DE FERRAMENTAS DIGITAIS ANTES DAS AULAS REMOTAS

| | Nº DE ALUNOS |
|--|--------------|
| Editar textos no <i>word</i> ou outro editor | 14 |
| Montar apresentações | 7 |
| Gravar e editar vídeos | 8 |
| Converter arquivos para diferentes formatos | 11 |
| Assistir vídeos online | 21 |
| Acessava redes sociais | 28 |
| Baixar, instalar e configurar aplicativos | 14 |

Fonte: elaborado pelo autor (2022)

Perguntamos também sobre as dificuldades enfrentadas por eles para usar os sites e aplicativos adotados pela escola durante as aulas remotas. 22 alunos informaram que não sentiram dificuldade alguma e oito disseram ter tido problemas para usar essas ferramentas. Três alunos não responderam. Pedimos que esses oito relatassem o que eles fizeram para superar esses problemas. As respostas podem ser agrupadas em três grupos: alguns pediam que os professores enviassem atividades por apps para que fossem mais familiarizados, *WhatsApp*, por exemplo. Outros pediam ajuda a amigos e ainda houve aqueles que decidiram parar de tentar usar esses aplicativos. Perguntamos também se eles acreditam que com as aulas remotas eles aprenderam mais a usar essas ferramentas. 23 disseram que sim, enquanto que nove disseram que não.

Finalmente, perguntamos em qual lugar eles costumavam acompanhar as aulas online. Eles deveriam escolher entre cinco opções. A maioria, 21 alunos, disse acompanhar as aulas de suas casas. Cinco deles responderam que estudavam enquanto trabalhavam. Deixamos claro para eles que o trabalho a que se referia a questão diz respeito tanto às atividades domésticas quanto atividades remuneradas. Um aluno disse que estudava na casa de um parente ou amigo. Quatro estudavam em qualquer lugar onde encontrassem conexão de internet boa e dois alunos escolheram a opção “Outros” sem especificar a que lugares se referiam.

Quando perguntados sobre a relação deles com a educação, 25 alunos responderam que gostam de estudar, cinco responderam que não e três não responderam. A pergunta seguinte era sobre o que os motivava a continuar estudando. 28 alunos citaram que acreditavam que através da educação podiam melhorar suas condições de vida, uma vez que a educação pode aumentar poder de consumo. Quatro disseram que continuam estudando porque na cidade não há opções de trabalho, então não querem ficar sem fazer nada.

As respostas sobre como avaliam o próprio desempenho, percepções sobre o ensino remoto e dificuldades foram transcritas tal qual responderam. Por serem respostas discursivas, serão apresentadas na íntegra.

QUADRO 6 – PERCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE A EXPERIÊNCIA DELES COM O ENSINO REMOTO

| | Como avalia seu desempenho durante as aulas remotas? Você acredita que cumpriu com aquilo que a escola esperava? | Você acredita que o ensino remoto trouxe algum benefício para sua formação? Comente | Cite uma grande dificuldade que você enfrentou nas aulas online e o que você fez para tentar contorná-la e não ser prejudicado (a). |
|----------|---|--|--|
| 1 | Não foi lá um dos melhores, mas posso dizer que aprendi algumas coisas | Só piorou, pois as aulas de redação que já eram difíceis, se tornaram impossíveis. | Eu não tinha celular e usava o do meu pai, só que ele é corretor e tinha que tá com o celular na mão porque recebia muitas ligações de negócios, então por isso eu não pude fazer muito a respeito |
| 2 | Apesar das dificuldades, fiz um bom ano | Não. Porque não. | Internet e conseguir um aparelho celular |
| 3 | Não fui bem, mas comparado a outros alunos eu tive destaque | Não teve benefício. Apenas atrapalhou desempenho e meu desenvolvimento | A maior dificuldade foi manter o foco nos estudos |
| 4 | Foi baixo. Não consegui cumprir com as expectativas da escola e dos professores. | Sim, pois sem ensino remoto seria pior, pois todos os alunos iriam ficar atrasados | Eu não fiz as atividades online, mas depois tive que fazer tudo pra não ficar reprovado |

| | | | |
|----|--|---|---|
| 5 | Não, pois teve momento que os aplicativos tudo travava. | Sim, apesar dos problemas, ainda ajudou muito. | O aluno não respondeu |
| 6 | Eu passei a valorizar mais as aulas presenciais. Tive muitos prejuízos nas aulas online em relação à aprendizagem | Não como o ensino presencial traria, mas passei dessa fase com boas notas | Em aprender aulas de matemática, física e química. Tive que buscar várias aulas de apoio no YouTube |
| 7 | Não. | Sim, pois o ensino online vai ficar cada vez mais presente em nossas vidas | A internet não carregava os vídeos |
| 8 | Sim, acho que cumpri com as expectativas. | Não. Atrapalhou bastante o ambiente escolar | Não tive grandes dificuldades |
| 9 | Não | Não | Foi sempre tranquilo |
| 10 | Mais ou menos. Tive um pouco de dificuldades | Não. As redes sociais dificultaram bastante meu aprendizado. Eu estava na aula, caía uma notificação e eu ia olhar. | O horário |
| 11 | O meu desempenho era bom, então, na minha opinião eu acho que cumpri | ? | Eu enfrentei várias dificuldades como falta de internet, aparelho descarregando e o aparelho travando e não voltando mais |
| 12 | Acho que sim, algumas vezes. Por conta do trabalho eu fiquei sem participar alguns períodos, mas sempre me esforçava para participar | Sim, é bem prático, só que muitas vezes atrapalhava, por falta de explicações do professor | Sim, conciliar a escola com o trabalho |
| 13 | Acho que sim, na maioria das vezes tive dificuldades, mas com meu esforço e a ajuda dos professores eu consegui obter boas notas | Sim, com o ensino remoto os professores tem mais dificuldades de lidar com os alunos, mas minhas notas melhoraram porque em casa eu tive mais tranquilidade | Não consegui acessar o aplicativo da escola no início do ano, mas graças a ajuda dos professores e dos coordenadores eu consegui fazer as atividades |
| 14 | Acho que meu desempenho caiu bastante. É muito complicado estudar online. Eu senti certa dificuldade em aprender | Não. | A questão da internet as vezes não prestava e onde eu moro não pega sinal de rede de celular. A escola ofereceu o chip com internet, mas eu tinha que vir pra cidade. |
| 15 | Meu desempenho não foi muito bom, pois quase não tinha aparelho para acompanhar as aulas | Não. Não consegui aprender nada. | As aulas e o celular |
| 16 | Sim, achei que aprendi um pouco as aulas. Tivemos algumas dificuldades, mas deu para aprender um pouco. | Trouxe mais para aprender o que nós não sabíamos quando não existia aula online | A internet só ficava caindo. Essa era a minha maior dificuldade. |
| 17 | Eu acho que aprendi o que tinha para aprender. | Não. | Não tive dificuldades |
| 18 | Meu desempenho foi ótimo. Fiz todas as atividades que os professores pediam | Sim, eu tinha (tenho) dificuldade em aprender as coisas pelo celular | Entender os assuntos de matemática e física |
| 19 | Fui muito bem. Fazia quase tudo que foi passado. Creio que foi um desempenho agradável | Não. O aprendizado foi mínimo | Apenas a quantidade exagerada de atividades |

| | | | |
|----|--|---|---|
| 20 | Não, porque as vezes eu estava trabalhando | Não | ? |
| 21 | Como eu trabalho, não deu para ter um desempenho bom, mas até que aprendi um pouco | Não, porque quase não acompanhava | Eu não assistia as aulas, mas fazia as atividades |
| 22 | Acredito que meu desempenho foi bom. Atingi todas as notas e a maioria foi acima de 8 e por isso acredito que cumpri com as expectativas dos professores | Sim, muitas vezes era bem difícil as explicações na mente, principalmente na área de matemática | Passar a tarde olhando para o celular. Eu sentia dor de cabeça, me sentia já cansada daquilo, mas segui em frente e consegui fazer dar tudo certo |
| 23 | Sim, pois fazia todas as atividades. Acredito que consegui aprender bastante também. | Sim. O Ensino remoto trouxe a flexibilização para acompanhar as aulas em qualquer lugar e com horários flexíveis também | Incapacidade de focar nos assuntos devido a casa cheia de pessoas e com barulho e problemas com tecnologia, principalmente |
| 24 | Estudar online é muito ruim, mas quando se quer, acredito que dar para aprender bastante. Acredito que cumpri com todas as atividades | Sim. Trouxe muitas lições, mas também muitos questionamentos | Quando na minha casa tinha bastante gente aí não dava para assistir aula, então as vezes eu ia para casa de um parente |
| 25 | Tive um ótimo desempenho. Fiz o meu melhor, isso que importa. | Não. Foram os mesmos benefícios das aulas presenciais. | Tive problemas com internet, nem sempre era disponível, mas deu tudo certo |
| 26 | Meu desempenho não foi muito bom pois tive muitas dificuldades | Não, pois tive muitas dificuldades para acompanhar | Praticamente foi tudo difícil, mas eu fui pra escola e conversei com os professores e os diretores e eles me ajudaram bastante |
| 27 | Foi uma experiência muito legal, mas ao mesmo tempo chata | Sim, falamos muito sobre o futuro dos alunos | Falta de alguns professores |
| 28 | Meu desempenho foi médio. Sem comentários! | Não. Simplesmente o país não está preparado para isso | Falta de internet |
| 29 | Não fui bem porque os professores não explicavam os assuntos | Sim, me incentivou a buscar mais conhecimento | As aulas de cálculos, mas buscava ajuda com os vídeos do youtube |

Fonte: elaborado pelo autor (2022)

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Fazer análise qualitativa do discurso é identificar “[...] a presença ou ausência de uma característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento da mensagem que é tomada em consideração” (BARDIN2011, p. 27). Assim, a análise dos dados da presente pesquisa foi pautada pela tentativa de inferir trechos e fragmentos dos dados apresentados e identificar características que nos possibilitem contemplar a problemática aqui estudada, qual seja, pensar os processos sociais e culturais que se relacionam com as experiências escolares de estudantes do 2º ano do ensino médio do Centro de Ensino João Almeida durante as aulas ministradas de forma remota, via tecnologias da informação e comunicação a partir dos pressupostos teóricos de Pierre Bourdieu.

Para tanto, estruturamos a análise em três categorias: o perfil social, econômico e cultural dos alunos; a realidade material e suas ressonâncias na forma como eles se relacionavam com os estudos durante as aulas online e por fim, os relatos dos alunos sobre as experiências deles com as aulas remotas. Assim, tentaremos contemplar os objetivos da pesquisa indo além daquilo que a mensagem diz à primeira vista e apreendendo o que ela veicula, dados o seu contexto e suas circunstâncias (BARDIN, 2011).

O perfil social e econômico dos alunos indica que se trata de estudantes com uma condição de classe desfavorecida em termos materiais e econômicos, pois a maioria deles, 14, possuíam uma renda familiar inferior a um salário mínimo, quatro tinham renda entre um a dois salários mínimos e apenas dois alunos vinha de família com renda superior a três salários mínimos. Essa condição reflete o volume de capital cultural objetivado desses alunos, visto que apenas nove alunos afirmaram possuir uma pequena biblioteca em casa e ainda quatro, dois e onze alunos disseram possuir notebook, computador de mesa e tv por assinatura em casa, respectivamente. Chama a atenção o número de alunos com smartphones: 32, mas quando perguntamos sobre as configurações do aparelho usado, 27 alunos utilizavam um smartphone com capacidade de armazenamento inferior a 64 GB, o que pode comprometer as possibilidades de usos do aparelho dado que os arquivos, serviços e aplicativos da internet atualmente demandam cada vez mais capacidade de armazenamento dos aparelhos. Isso também explica uma das reclamações dos estudantes que era o excesso de arquivos gerado diariamente pelas atividades online, o que impossibilitava o bom funcionamento dos aparelhos deles, bem como a necessidade de instalar diferentes aplicativos para acompanhar as aulas.

Em um estudo onde analisou o impacto da condição de classe dos estudantes brasileiros da educação básica e seus desempenhos educacionais, Caprara (2020) apontou que

os efeitos da condição de classe dos alunos persistem como influente no sucesso ou fracasso escolar destes.

Isso reflete no volume de capital cultural objetivado e econômico que esses estudantes acumularam durante a trajetória deles, pois o fator econômico impacta diretamente nos bens concretos adquiridos e manejados pelos agentes em determinados espaços sociais e comprometendo assim a incorporação de uma estética, um gosto pela cultura validada pela escola, pois, de acordo com Bourdieu (2015, p.50) “Em todos os domínios da cultura, teatro, música, pintura, jazz, cinema, os conhecimentos dos estudantes são tão mais ricos e extensos quanto mais elevada é sua origem social” No caso dos estudantes pesquisados observa-se que o capital cultural objetivado é afetado em razão das condições econômicas deles. A situação econômica, bem como o fato de se tratar de alunos residentes no interior do Maranhão, reflete no contato que esses alunos mantêm com atividades culturais consideradas legítimas pela sociedade como ir a teatro, cinema, feiras e exposições e *shows* de músicas, entre outras. Cerca de 25 alunos afirmaram nunca terem participado das citadas atividades culturais. Outros disseram que já frequentaram esses espaços culturais quando viajavam para outras cidades. Bourdieu (2007c, p. 114) destaca a importância de considerarmos a distribuição socialmente hierarquizada de grupos em um dado espaço geográfico para compreendermos os diferentes estilos de vida, bem como a apropriação de bens culturais.

A distância social real entre um grupo a determinados bens deve integrar a distância geográfica que, por sua vez, depende da distribuição do grupo no espaço e, mais precisamente, de sua distribuição em relação a “núcleos dos valores” econômicos e culturais. [...] é assim que, por exemplo, a distância dos agricultores aos bens de cultura legítima não seria tão imensa, se, a distância propriamente cultural que é correlata de seu baixo capital cultural, não viesse juntar-se o afastamento resultante da dispersão no espaço que caracteriza essa classe.

Ainda, quando olhamos a estrutura familiar desses alunos, notamos que esta não favorece a transmissão de um capital cultural valorizado pela escola, uma vez que instituições de ensino privilegiam os privilegiados, pois não levam em conta a disparidade cultural anterior à entrada dos alunos no seu jogo (CAPRARA, 2020), pois entre pais e responsáveis pelos alunos, apenas sete haviam concluído somente o ensino médio e um total de nove entre os que nunca estudaram ou concluíram ou não o ensino fundamental, ao passo que cinco deles concluíram um curso superior. Olhando a escolaridade dos avós desses alunos, notamos que houve um avanço na trajetória escolar intergerações, visto que havia um total de 29 avós entre os que nunca estudaram ou concluíram ou não o ensino fundamental e nenhum avô cursou ensino médio.

Diante do exposto, poderíamos então inferir, a partir dos dados registrados durante a netnografia bem como com dados oriundos do questionário, que o volume de capital cultural manejado pelos estudantes durante as aulas remotas era ínfimo, pois trata-se de estudantes de classes populares com pouco ou nenhum contato com a cultura considerada legítima bem como são oriundos de famílias onde o volume desse capital é insuficiente para pais transmitirem a esses alunos capacidades apreciativas e gostos valorizados pela escola, pois, historicamente o [...] “conceito de capital cultural esteve assimilado à alta cultura, cultura erudita ou *highbrow culture*, aquela de grupos de alto status”. Além disso, em ‘a reprodução’, o capital cultural se refere ao conhecimento e à capacidade de apreciar obras da “cultura erudita” (NOGUEIRA; PIOTTO, 2021, p.9).

No entanto, Bertonecelo (2013) aponta duas dimensões que constituem o espaço social: uma que diz respeito às propriedades e aos capitais, de caráter mais prático e material, e outra que diz respeito às classificações e representações que se manifestam nos diferentes estilos de vida dos agentes. Nesse sentido, os estilos de vida individuais são um importante elemento que diferencia as posições relativas dos agentes e ainda conforma os esquemas de percepção, ação e avaliação incorporados pelos agentes e, portanto, estrutura as práticas sociais.

No mesmo sentido, Bourdieu (2013, p.111) afirma que

Os grupos sociais, e notadamente as classes sociais, existem de algum modo duas vezes, e isso antes mesmo de qualquer intervenção do olhar científico: na objetividade de primeira ordem, aquela registrada pela distribuição das propriedades materiais; e na objetividade de segunda ordem, aquela das classificações e das representações contrastantes que são produzidas pelos agentes na base de um conhecimento prático das distribuições tal como se manifestam nos estilos de vida. Esses dois modos de existência não são independentes, ainda que as representações tenham certa autonomia em relação às distribuições: a representação que os agentes se fazem de sua posição no espaço social

Assim, para além do uso do conceito clássico de capital cultural, nesta pesquisa adotamos uma definição mais ampla tal qual é apresentada em Piotto & Nogueira (2021) como uma variedade de práticas que enfatizam a natureza socialmente determinada do capital cultural, em outras palavras, trata-se do mesmo entendimento de Setton (2005, p.80) de que o capital cultural

[...] pode se expressar em comportamentos menos aristocráticos não deixando de ser utilizado como capital distintivo. Isto é, na falta de diplomas, na ausência do hábito de frequentar os templos da cultura, esse novo recurso pode ser explicitado em atitudes mais simples.

Assim, partindo das condições sociais e econômicas dos estudantes já discutidas anteriormente, seguiremos nossa análise observando as manifestações do capital cultural

daqueles estudantes enquanto disposições para o estudo, para a atividade intelectual, o espírito crítico, a capacidade analítica, argumentativa entre outras e assim, inferir se os alunos mobilizaram esse capital no período em que estudaram remotamente. Pontuamos que isso não significa que o sentido clássico do termo seja abandonado, pois acreditamos que as condições materiais, a família e a escola ainda são meios de transmissão assimilação de capital cultural, no entanto, os alunos cada vez mais vivem dimensões culturais plurais: a cultura juvenil, a internet, as diferentes mídias, a televisão, entre outras, logo a socialização familiar se torna incerta, necessitando de um alargamento do conceito de capital cultural. Assim, tal qual fez Setton (2005, p. 80), nesta pesquisa adotamos uma outra ordem de estratégias e/ou práticas culturais que demonstram uma abertura ante o aprendizado informal/formal, por parte dos estudantes pesquisados, difundido por instâncias ainda não consagradas como legítimas, por exemplo

[...] a leitura de jornais e revistas, a assistência interessada a uma programação televisiva informativa, a audiência a entrevistas com especialistas, ou viagens pela internet (entre outras possibilidades) podem servir também como estratégias de adquirir os bens da cultura e do conhecimento e de ter acesso a estes.

Observando os usos da internet pelos alunos, notamos que eles mantiveram diferentes práticas que configuram meios de aquisição de capital cultural incorporado, nos termos apresentado por Setton (2005). A maioria deles, 28, disseram buscar e ler textos online, acessar redes sociais, assistir a vídeos online, editar textos e apresentações e ainda baixar, instalar e configurar aplicativos. Outros ainda disseram gravar vídeos e converter arquivos para diferentes formatos. Aqui, observamos a expertise dos estudantes em comunicação online. Essa expertise nos indica a necessidade de irmos além do simples uso das tecnologias, no sentido técnico do termo, e pensarmos no impacto que esses usos tem na subjetividade dos estudantes e conseqüentemente na aquisição de habilidades, pensamentos e modos de ver o mundo (capital cultural incorporado) provocado por essas tecnologias, pois de acordo com Bruno (2013, p. 53)

Modulações das subjetividades contemporâneas podem ser relacionadas aos dispositivos de visibilidade que as atravessam. As tecnologias e redes de comunicação são um campo especialmente fértil destes dispositivos, sobretudo se considerarmos uma breve história de práticas na Internet.

A maioria dos alunos, 27 disseram que usaram internet fixa em suas casas para acompanharem as aulas remotas, o que coincide com o dado do IBGE de que no Nordeste, o

uso de internet fixa supera o uso por dados móveis, sendo que 63,8% dos domicílios usam este tipo de conexão, enquanto 80,4% usam aquele²⁴.

Segundo a TIC domicílios, pesquisa anual sobre o uso de internet no Brasil feita pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic), No Brasil, o número de pessoas conectadas à internet subiu de 74% em 2019 para 81% em 2021.

No Maranhão, em 2019 (dados mais recentes encontrados) apenas 67,4% dos domicílios tinham acesso a internet, sendo esse o segundo pior índice do Brasil, o primeiro é do Piauí, com 67,3%²⁵. Esse dado pode ser ainda mais desanimador se pensarmos na qualidade da internet usada nas pequenas cidades maranhenses, pois o acesso à rede de alta velocidade ainda é algo distante, o que ficou perceptível nas justificativas dos alunos ao não entrarem nos ambientes digitais onde ocorriam as aulas online. Eles diziam que a conexão deles era ruim o que dificultava acompanhar as videochamadas. Como não conseguimos confirmar ou não se era o real motivo de tantas ausências ou atrasos no envio de atividades, entendemos que ela faz sentido, pois ao finalizar o ano letivo, 32 alunos estavam correndo risco de reprovação e eram em sua maioria, os alunos que não frequentavam os ambientes digitais, porém, nas aulas presenciais, todos esses alunos compareceram e mostraram preocupação com reprovação, como um deles me falou:

- *“Eu não tinha como acompanhar as aulas online por falta de internet, mas agora que estamos com aulas presenciais eu estou aqui porque não quero ficar reprovado”*.

Ainda, em um momento na aula presencial, um professor mostrava insatisfação ao observar o grande número de alunos que estava ali correndo risco de reprovação. O professor argumentava que, salvo os alunos da zona rural, ali, todos tinham acesso à internet, logo, se estavam ali era porque não se empenharam. Nas palavras do professor, condições técnicas todos tinham. Nesse momento um aluno retrucou que eles realmente acessavam a internet, mas o professor não imaginava a velocidade da conexão. Carregar um vídeo era demorado.

O fato desses alunos frequentarem as atividades presenciais bem como a argumentação apresentada ao professor, demonstra, por parte daqueles estudantes, uma prática interessada em avançar nos estudos, mesmo diante das condições adversas. Entende-se essa disposição como um capital cultural incorporado pelos alunos.

²⁴ Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/30521-pnad-continua-tic-2019-internet-chege-a-82-7-dos-domicilios-do-pais> Acesso em: 5/10/2022.

²⁵ Disponível em: <https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2021/04/14/maranhao-tinha-o-2o-menor-percentual-de-domicilios-com-internet-do-pais-em-2019-diz-ibge.ghtml> Acesso e: 6/10/2022

Identificamos um conflito geracional entre professores e alunos. Os alunos se encaixam na famigerada geração Z, pessoas nascidas na primeira década do século XXI. Eles têm em comum, o fato de terem nascido imersos no mundo digital, logo se relacionam bem com essas tecnologias. Uma categoria muito difundida no início dos anos 2000 foi criada por Prensky (2001) para se referir a essa geração: os nativos digitais, nascidos no meio de aparatos tecnológicos e por isso são hábeis no uso de mídias digitais, além de explorar com facilidade sites e páginas online. Por outro lado, temos os professores pertencentes a uma outra geração que cresceu longe dessas tecnologias digitais, mas incorporaram seus usos durante sua trajetória de vida, são os chamados imigrantes digitais (PRENSKY, 2001).

No entanto, o próprio Prensky (2012) percebeu que o conceito de nativos digitais era falho, pois mesmo nascendo imerso na tecnologia, alguns jovens apresentavam dificuldades de usos dessas tecnologias. Então ele observou que na verdade o jovem nativo digital domina e usa as tecnologias de acordo com interesses pessoais dele. Se não for interessante para ele, ele não aprenderá a usar.

De fato, em campo, verificamos essa constatação de Prensky (2012), pois havia alunos com dificuldades no manejo de algumas ferramentas usadas nas aulas. Por exemplo, no *WhatsApp* alguns alunos deveriam assinar diariamente uma lista de frequência. O professor enviava uma mensagem abrindo a lista. Cada aluno copiava a mensagem, colava no campo onde a mensagem seria digitada, assinava seu nome e reenviava no grupo. Assim, a lista iria sendo reproduzida de forma organizada. Porém, alguns alunos apenas deslizavam a mensagem para a direita, marcavam e assinavam seu nome isoladamente quebrando assim a ordem. Isso gerava reclamações de outros alunos. Outro exemplo foi quando a professora pediu que enviassem um resumo em PDF. O meu informante veio falar comigo pedir ajuda para converter o texto para esse formato. Eu falei que emprestaria meu computador para ele, ele digitaria o texto no *Word* e depois converteria para PDF. Ele aceitou, mas tinha muita dificuldade em digitar e formatar o texto no computador e não sabia converter.

Os alunos criticavam os professores alegando que estes não sabiam utilizar algumas ferramentas que facilitariam o trabalho de todos. De fato, o que se observou é que, assim como no Brasil inteiro, os professores da escola pesquisada não estavam preparados para ministrarem aulas remotas. Não houve preparo e formação para explorar bem todos os recursos digitais. Os professores então faziam apenas uma transposição do que se fazia em sala de aula convencional para o digital e isso revoltava os alunos. Os alunos insistiam e indicavam aplicativos e ferramentas aos docentes, mas todos estavam diante de um processo de aprender fazendo, experimentando, e somado a isso, ainda tivemos a falta de articulação entre o governo federal

e os governos estaduais e municipais para uma ação conjunta que minimizasse os problemas educacionais durante a pandemia.

Quando indagados sobre as dificuldades para usar os recursos digitais nas aulas, a maioria, 22 estudantes, disseram não ter dificuldade alguma, ao passo que oito relataram dificuldades.

Porém, o que observei na semana de avaliação final, nas aulas presenciais, foi um *show* de expertise dos alunos para usarem variadas ferramentas digitais e assim obterem vantagem para serem aprovados. Às vezes os professores apenas copiavam uma avaliação pronta na internet e aplicava com os alunos. Em sala de aula, durante a realização da prova, rapidamente os alunos encontravam o site onde o professor havia copiado as questões e apenas copiavam o gabarito. Eles escaneavam respostas, sugeria aplicativos para resolução de cálculos e compartilhavam uma infinidade de técnicas com sites e aplicativos para se saírem bem nas provas. Como citado anteriormente, essa prática perigosa dos alunos e professores se configuram como armadilhas perigosas que ferem os princípios de *copyright* e plágio (DUDENEY, HOCKLY e PEGRUM, 2016).

As percepções dos alunos sobre a experiência deles com o ensino remoto foram enquadradas em três perguntas. A primeira pergunta abordava a avaliação que os alunos faziam sobre o desempenho deles durante as aulas. 14 alunos responderam que não foram bem. Os demais avaliaram que foram bem, mas fizeram algumas ressalvas apontando aquilo que mais atrapalhou como o fato de terem que trabalhar, os professores que não explicavam a matéria, e a maioria disse que enfrentou muitas dificuldades, essas dificuldades foram citadas na última questão.

Ainda, eles se comparavam com outros alunos da sala e constatavam que estavam bem, pois, nas palavras deles, alguns colegas foram muito piores. Mesmo com todos os desafios de ordem técnica, econômica, social e didática dos professores, alguns alunos acreditaram que foram bem.

Sobre os possíveis benefícios trazidos pelo ensino remoto à formação deles, 16 alunos, a maioria, disse não reconhecer benefício algum. Cosin (2020) chama a atenção para a falta de articulação entre o ministério da educação e os sistemas de ensino, o que provocou uma tragédia no trabalho de professores e conseqüentemente na aprendizagem dos alunos e na forma como esse modo de estudo foi recebido por todos. Por outro lado, a autora aponta que nas escolas privadas a resposta veio rápida. Na segunda semana de pandemia, essas escolas apresentaram plano de ação e formação de professores para a docência remota, bem como buscaram consolidar a integração escola e família.

Essa disparidade entre a ação de escolas privadas e do poder público frente à pandemia pode nos levar a pensar que entre as classes mais abastadas, o ensino remoto foi bem recebido e bem visto. Perosa; Guridi; Falceta Gonçalves (2020) em um estudo onde correlacionaram as características sociais de estudantes universitários e suas condições de conectividade (acesso à internet e equipamentos disponíveis) para estudarem remotamente concluíram que quanto maior for a renda familiar, ou quanto mais equipamentos um estudante possui, maior será a probabilidade de ser favorável à manutenção das atividades didáticas remotas.

A última questão pedia que os alunos citassem as dificuldades enfrentadas por eles durante as aulas online. As dificuldades citadas foram: internet ruim, problemas com celular, usar os aplicativos e sites, falta de um ambiente silencioso para estudar, falta de concentração, dificuldades em compreender os professores e cansaço. Houve ainda quem disse não ter tido nenhuma dificuldade. Quando cruzamos esse dado com o que foi observado nas aulas online e presenciais observamos que apesar dessas dificuldades os alunos mobilizaram habilidades argumentativas, e as vezes atos de resistência, como no caso dos alunos das áreas rurais que iam até a cidade e baixavam os conteúdos para estudarem em casa e também do aluno que confrontou o professor ao notar seu nome registrado no sistema como desistente ou ainda do aluno que foi expulso da sala por questionar o professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia de COVID-19 escancarou as já conhecidas desigualdades sociais quando colocou todos em isolamento físico e impôs o ensino remoto emergencial como alternativa para que escolas e demais instituições de ensino prosseguissem suas atividades. É emergencial porque foi implementado de modo repentino, sem tempo para planejamento, para responder a uma situação imprevisível. Assim, é comum que no senso comum nos deparamos com reflexões sobre essa situação. Foi o que aconteceu no Centro de Ensino João Almeida quando a comunidade no entorno da escola passou a argumentar que o ensino remoto emergencial afastaria ainda mais da escola uma geração de jovens estudantes que há tempos não se interessava pela educação, pois desde o ensino presencial os alunos do ensino médio demonstravam não “quererem nada da vida” e o ensino remoto reforçaria isso.

Para além dessa constatação do senso comum, entendemos que uma realidade social na qual os agentes interagem traz consigo elementos que se relacionam com as condições sociais, econômicas e principalmente culturais desses agentes. Trata-se de condições materiais e culturais, não moral. Nesse sentido, nesta pesquisa discutimos a experiência do ensino remoto de uma turma de 2º ano do ensino médio da cidade de Esperantinópolis-MA a partir do ponto de vista dos alunos e do conceito de capital cultural. Buscamos entender se os estudantes da referida escola estariam fazendo uso de capital cultural ao interagirem nos ambientes digitais durante as aulas remotas, e ainda se eles demonstraram fazer uso de expertises tecnológicas para acompanharem as aulas online considerando o contexto social e econômico deles, para enfim entendermos as posturas e práticas desses alunos durante as aulas remotas.

Para tanto, contextualizamos a problemática a partir dos eventos que culminaram com a necessidade de implementar ensino remoto em todas as escolas do Brasil situando a cidade de Esperantinópolis nesse contexto. Apresentamos o universo da pesquisa bem como a metodologia utilizada.

Em seguida, apresentamos a sociologia de Pierre Bourdieu, ancoragem teórica central da pesquisa, destacando principalmente os processos teóricos e metodológicos que orientaram o sociólogo francês na elaboração de alguns conceitos chave para pensarmos as dinâmicas sociais a partir das dimensões subjetivas e objetivas que orientam as práticas dos agentes, no caso, os estudantes.

Então apresentamos os dados da pesquisa enfatizando os procedimentos metodológicos adotados antes e durante minha entrada no campo, para em seguida apresentar uma análise e discussão dos mesmos a partir do referencial teórico bourdieusiano.

Os resultados demonstram que se trata de alunos oriundos de famílias populares com condições econômicas precárias, dado os indicadores sociais do local onde eles moravam, uma pequena cidade no interior do Maranhão. Olhando o perfil socioeconômico deles, constatamos a prevalência mínima de capital cultural institucionalizado e objetivado, o que indica uma dificuldades dos alunos em acionarem esses capitais durante as aulas online.

No entanto, Nogueira (2021) nos fala que, atualmente, nas pesquisas sociológicas educacionais contemporâneas, a categoria capital cultural se torna mais heurística e tem um poder de explicação grande se adotarmos uma definição alargada do conceito, que seria, não limitar o entendimento da relação dos alunos com a educação considerando apenas um conjunto de competências e aptidões próprias da cultura dominante herdadas de familiares e reproduzidas pela escola, mas como um conjunto de disposições dos estudantes para o estudo, para a atividade intelectual, o espírito crítico, a capacidade analítica e argumentativa.

Dessa forma, foi possível constatar que os alunos do Centro de Ensino João Almeida acionaram um conjunto de disposições, capital cultural incorporado, durante as aulas remotas. Identificamos que, ao contrário do que afirmava o senso comum daquela cidade, os estudantes demonstraram interesse em continuarem estudando, ainda que não dispusessem de recursos técnicos para o estudo online, eles buscavam alternativas para não prejudicarem a trajetória educacional deles. Como a aluna que disse que sempre procurava a direção escolar ou os professores quando não conseguia acessar os aplicativos da escola, ainda, os alunos das áreas rurais que buscavam em seu povoado pontos onde fosse possível se conectar à internet e quando não conseguiam, se deslocavam até a cidade e baixavam os arquivos para estudarem em casa.

Ainda, é possível constatar essa conclusão observando que mais de 32 alunos, que corriam risco de reprovação devido a pendências nas aulas remotas, compareceram todos às aulas presenciais para tentarem recuperar as atividades pendentes. Temos, portanto, evidências que demonstram que aqueles alunos não perderam o interesse pelos estudos ou pelo diploma escolar, ou ainda pela escolarização quando essa se deu de forma remota via tecnologias digitais.

Observamos também que os alunos acionaram capacidades argumentativas e de trabalho em equipe naquele período. Eles cobravam constantemente os professores para que estes adequassem suas metodologias ao contexto digital. Também argumentavam em tom de resistência quando os professores os criticavam por não cumprirem com suas atividades, uma vez que, nas palavras do professor, todos tinham acesso à internet ou quando os professores não respeitavam os horários e enviam mensagens a qualquer período do dia.

Eles demonstraram habilidades de se organizarem em um grande grupo no período de provas para que todos alcançassem bons resultados. Eles compartilhavam respostas no grupo privado do *WhatsApp*. Além de contatarem alunos de outra turma para obterem respostas, quando o professor aplicava uma mesma prova para as duas turmas. Ainda, eles demonstraram usar capacidade analítica quando analisavam as aulas dos professores e classificavam esses docentes em dois grupos: os que estavam se saindo bem ou não com os recursos tecnológicos. E essa análise não se restringia à sala de aula. Eles demonstraram analisar a sociedade em seus aspectos políticos quando criticavam a postura do governo Bolsonaro, bem como o não respeito à quarentena na cidade.

Identificamos ainda que tal qual aponta Prensky (2012) eles apresentavam expertise tecnológica, mas somente quando era algo de interesse deles, por exemplo, para rastrear respostas de provas ou até mesmo gabaritos completos copiados pelo professor de um site. Eles também montavam, editavam e legendavam vídeos toscos com a imagem de um professor.

Assim, concluímos que os estudantes da referida escola mobilizaram capital cultural incorporado para estudarem remotamente, embora a realidade social e material deles fosse precária.

Um aspecto não contemplado na nossa pesquisa diz respeito ao trabalho docente com recursos digitais. A pandemia forçou algo que já vinha sendo discutido a algum tempo: a necessidade de professores utilizarem recursos tecnológicos em suas aulas. Da forma como ocorreu na pandemia, cabe pensarmos sobre os impactos dos usos forçados desses recursos, bem como sua influência no trabalho docente presencial. Retornando ao ensino presencial, os professores adotarão as mesmas práticas de antes da pandemia? Eles se sentem mais seguros para explorarem recursos tecnológicos nas suas aulas? São questões que podem despertar novas reflexões e novos olhares sobre a realidade educacional da cidade de Esperantinópolis – MA.

REFERÊNCIAS

- AYRES JÚNIOR, J.C. **A organização das quebradeiras de coco babaçu e a refuncionalização de um espaço regional na microrregião do médio mearim maranhense**. 2007. 176 f. Dissertação. (Mestrado em Geografia) Programa de Pós-Graduação em Geografia: Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011. 279 p.
- BAYER, J. S-M. **A docência no ensino técnico integrado ao ensino médio durante o ensino remoto**: as significações de professores de um campus do IFSP. 2021. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.
- BERTONCELO, E. R. E. Classes e práticas sociais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 28, n. 81, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/c4qm9jSDfC4CVZXqHBG8Fbg/?lang=pt>. Acesso em: 05 out. 2022. p. 185 – 258.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. 311 p.
- BOURDIEU, P; WACQUANT, L. **An invitation to reflexive sociology**. Chicago, University of Chicago: Polity Press, 1992. 348 p.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas**: Sobre a teoria da ação. Tradução: Mariza Corrêa. 9ª. ed. Campinas: Papirus, 1996. 224 p.
- BOURDIEU, P. **Esboço de uma teoria da prática**: precedido de três estudos de etnologia cabila. Tradução: Miguel Serras Pereira. Portugal: Celta, 2002. 276 p.
- BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Tradução: Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fim do Século, 2003. 288 p.
- BOURDIEU, P; CHAMBOREDON, J-C; PASSERON, J-C. **O ofício do sociólogo**: metodologia da pesquisa em sociologia. Petrópolis: Vozes, 2004a. 328 p.
- BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. Tradução: Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004b. 234 p.
- BOURDIEU, P. **Esboço de autoanálise**. Tradução: Sérgio Miceli. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. 144 p.
- BOURDIEU, P. **As estruturas sociais da economia**. Tradução: Lígia Calapez e Pedro Simões. Porto: Campo das Letras, 2006. 322 p.
- BOURDIEU, P. **El baile de los solteiros**: la crisis de la sociedade en el Bearn. Tradução: Thomas Kauf. Barcelona: Editorial Anagrama, 2007a. 245 p.

BOURDIEU, P. **Meditações Pascalianas**. Tradução: Sergio Miceli. 2º ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007b. 324 p.

BOURDIEU, P. **A Distinção: crítica social do julgamento**. Tradução. Daniela Kern; Guilherme J.F. Teixeira. São Paulo: Edusp, 2007c. 560 p.

BOURDIEU, P. As contradições da herança. In: BOURDIEU, Pierre (Coord.). **A miséria do mundo**. Tradução: Mateus S. Soares Azevedo *et al.* Petrópolis: Vozes, 2008. p. 587-593

BOURDIEU, P. **O Senso Prático**. Trad. Maria Ferreira. 3º. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 456p.

BOURDIEU, P; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução: Reynaldo Bairão. 7º. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 266 p.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Maria Alice Nogueira; Afrânio Catani. (Orgs.). 16º. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. 276 p.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M.A; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de Educação**. 16º. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. Cap. 4, p. 79-88.

BOURDIEU, P. **Sociologia Geral, vol. 1: lutas de classificação: curso no Collège de France (1981 – 1982)**. Trad. Fábio Ribeiro. Petrópolis: Vozes, 2020. 196 p.

BRUNO, F. **Máquinas de ver, modos de ser: vigilância, tecnologia e subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2013. 190 p

CAPRARA, B. M. Condição de Classe e Desempenho Educacional no Brasil. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n.4, e93008, 2020. p. 1-28

CASTELLS, M. A revolução da tecnologia da informação. In: **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2011. Cap. 1, p. 67-118.

COSIN, C. **Educação e mundo digital no contexto da pandemia COVID-19**. 1 vídeo (1h53min13s) São Paulo: CEBRAP – Centro Brasileiro de Análises e Planejamento, 2020. Publicado no canal do CEBRAP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pXcq6TccT2Q&t=2541s> Acesso em: 02/10/2022

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martin Claret, 2005. 155 p.

ELIAS, Norbert. Introdução: sociologia e história. In: ELIAS, Norbert. **Sociedade de corte: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte**. Tradução: Pedro Süssekind. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. Cap. 1, p. 27-59.

FELTRAN, G.S. **Fronteiras de tensão: política e violência nas periferias de São Paulo**. São Paulo: Editora Unesp, 2011. 376 p.

- FIGUERÊDO, M.F.S. **Conectores argumentativos utilizados por alunos do 8º ano do ensino fundamental na escrita de um artigo de opinião**. 2016. 116f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras/NAT) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011. 143 p.
- GRENFELL, M. Introdução. In: GRENFELL, M. (Ed.). **Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais**. Trad. Fábio Ribeiro. Petrópolis: Vozes, 2018. Cap. 1, p. 15-21.
- GODINHO, J.W.L.S. **Estudo de validação de mesocarpo de *Attalea speciosa* Mart. ex. Spreng.**: aspectos da etnofarmacologia e química. 2017. 134 folhas. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde: Universidade Federal do Maranhão. São Luis. 2017.
- GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005. 107 p.
- GOLDMAN, M. Os Tambores do Antropólogo: Antropologia Pós-Social e Etnografia. **Ponto.Urbe (USP)**, v. 3, 2008. p. 1-11
- HOBUSS, J. Sobre a disposição em Aristóteles: *Hexis e Diathesis*. **Dissertativo: revista de filosofia**, Pelotas, v. 31, p. 221 – 233. 2010.
- KOZINETS, R.V. **Netnografia** [recurso eletrônico]: realizando pesquisa etnográfica online tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2014. 194 p.
- LÉVY, P. **Cybercultura**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999. 250 p.
- MAIA, T. **PESQUISA ETNOGRÁFICA: um estudo sobre o uso desse instrumento na geração de ideias para novos produtos**. 2008. 92 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.
- MALINOWSKI, B. “Introdução: Tema, método e objetivo desta pesquisa”. IN: MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: abril Cultural. 1984. Cap. 1, p. 17-37.
- MAUSS, M. **Sociologia e Antropologia**. Tradução: Paulo Neves. São Paulo, SP: CosacNaify, 2003. 525 p.
- MARX, K. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011. 191 p.
- MÁXIMO, M. E. Da metrópole às redes sociotécnicas: a caminho de uma antropologia no ciberespaço. IN: RIFIOTIS, T. et.al (Orgs) **Antropologia no ciberespaço**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2010. p. 29-45.
- MEDEIROS, M.A.S. **Relações entre a professora de música e os alunos-presidiários: Um estudo de caso etnográfico em Santa Maria –RS**. 2009. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

MELO, A.A.S.R. **Fisiologia do sistema sensorial**: estratégias de práticas pedagógicas para o ensino de fisiologia sensorial no ensino médio. 2021. 101 f. Dissertação (Mestrado Profissional). Universidade Federal de Juiz de Fora. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Biologia em Rede Nacional, 2021.

MISKOLCI, Richard. NOVAS CONEXÕES: notas teórico- metodológicas para pesquisas sobre o uso de mídias digitais. **Cronos**: Revista de Pós-Graduação em Ciências Sociais. UFRN, Natal, v. 12, n.2, p. 09-22, jul./dez. 2011.

MISKOLCI, R. Sociologia Digital: notas sobre pesquisa na era da comunicação em rede In: **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**. v.6 n.2, p. 275 – 297. Jul. Dez. 2016.

MONTEIRO, J.M. **10 lições sobre Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2018. 133 p.

MOORE, R. Capital. In: GRENFELL, M. (Ed.). **Pierre Bourdieu**: conceitos fundamentais. Tradução: Fábio Ribeiro. Petrópolis: Vozes, 2018. Cap. 6, p. 136-154.

NASCIMENTO, L. F. A Sociologia Digital: um desafio para o século XXI. In: **Sociologias**. Porto Alegre: UFRGS, v. 18, n. 41, jan. /abr. p. 216-241, 2016.

NOGUEIRA, M.A; CATANI, A. Uma sociologia da produção do mundo cultural e escolar. IN: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 16º. ed. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 7-16.

NOVELI, M. Do *Off-line* para o *Online*: a Netnografia como um Método de Pesquisa ou o que pode acontecer quando tentamos levar a Etnografia para a Internet? **Organizações em contexto**, v. 6, n. 12, jul/dez. p. 107-133. 2010

NOVELO, R. **Relações interpessoais positivas**: um estudo etnográfico em uma escola municipal de Cascavel PR. 2020. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020.

PAUGAM, S. Afastar-se das pré-noções. In: PAUGAM, S (coord.). **A pesquisa Sociológica**. Tradução: Francisco Moraes. Petrópolis: Vozes, 2015. Cap. 1, p. 17-32.

PEROSA, G. S; GURIDI, V. M; FALCETA GONÇALVES, D. A. Face à epidemia COVID19, um estudo sobre conectividade e as condições de estudo de estudantes de uma universidade pública brasileira. **Revista de Educación Superior del Sur Global -RESUR**, n. 9-10, p. 117-146, 2020. Disponível em: <http://www.iusur.edu.uy/publicaciones/index.php/RESUR/article/view/124/284>. Acesso em: 06/10/2022.

PIOTTO, D. C; NOGUEIRA, M. A. Um balanço do conceito de capital cultural: contribuições para a pesquisa em educação. **Educ. Pesqui**, São Paulo, v. 47, e470100302, 2021. p. 1-35

PRAXEDES, W. **A educação reflexiva na teoria social de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Edições Loyola, 2015. 65 p.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. **On the Horizon**, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>

PRENSKY, M. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. **Journal of Online Education**, 5(3), p. 1-9, 2009. Disponível em: <<http://nsuworks.nova.edu/innovate/vol5/iss3/1>>. Acesso em: 4/10/2022

QUINTANEIRO, T, BARBOSA, M.L.O, *et al.* **Um toque de Clássicos: Marx, Durkheim e Weber**. 2ª. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002. 157 p.

RIFIOTIS, T. [et.al]. **Antropologia no ciberespaço**. Florianópolis, SC: EdUFSC, 2010. 169 p.

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999. 424 p.

RODRIGUES, S.J.D. **Quem não tem é escravo de quem tem: migração camponesa e a reprodução do trabalho escravo contemporâneo**. 213 f. Tese (Doutorado em geografia) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

ROMANCINI, R. A ética da pesquisa na rede. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 33., 2010, Caxias do Sul. **Anais [...]**. São Paulo: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2010. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-2353-1.pdf> Acesso em: 29 set. 2022.

ROMANCINI, R. **Teoria e Métodos de Pesquisa em Comunicação: Netnografia**. [S.l]: Richard Romancini, (2020?). 1 vídeo (38min17s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gYvkVUU_U4w&t=802s Acesso em: 29 set. 2022.

RUI, T. **Nas tramas do crack: etnografia da abjeção**. São Paulo: Terceiro nome, 2014.
SOUZA, Renato Sardinha de. **Ensino de matemática com apoio de teleduc: experiência etnográfica em um curso de Administração**. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências da Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

SETTON, M.G.J. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. **Educ. Soc**, v. 26, n. 90. Jan/abr. 2005. p. 77- 105.

TIGGEMANN, H. **A caracterização e o desenvolvimento de uma microrrede híbrida fotovoltaica, conectada a um simulador de carga experimental com suporte a acesso remoto**. 2015. 83 f. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Engenharia Mecânica. 2015.

TOLEDO JÚNIOR, L.F. **Tratamento do movimento oscilatório utilizando o ensino híbrido: uma proposta para o ensino médio**. 2021. 144f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba. 2021

TONET, I. Atividades Educativas Emancipadoras. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa: Editora UEPG, vol. 9, n. 1, p. 9-23, 2014.

WEBER, M. **Ensaio de sociologia**. 5ª. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1982. Introdução, p. 15-89.

WEBER, M. **Economia e Sociedade (vol.1)**. Brasília: Editora UNB, 2004. 424 p.

WEININGER, E. B. **FUNDAMENTOS DE UMA ANÁLISE DE CLASSE DE PIERRE BOURDIEU**. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2296208/mod_resource/content/1/Fundamentos%20de%20uma%20an%C3%A1lise%20de%20classe%20de%20Pierre%20Bourdieu.pdf Acesso em: 21. Jul 2022. p. 97-132

WOLFF, C.G.S. **Ensino remoto na pandemia: urgências e expressões curriculares da cultura digital**. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

ZILIO, T. **Histórias em quadrinhos: um estudo sobre ensino e aprendizagem da língua inglesa**. 2020. 175 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade La Salle, 2020.