

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS (FCS)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL
(PPGAS)

LÉIA RODRIGUES DA SILVA QUEIROZ

CADA UM SE VIROU COMO PÔDE.
UMA ETNOGRAFIA MULTISSITUADA A PARTIR DE NARRATIVAS DE DOCENTES
SOBRE DIGITALIZAÇÃO DAS RELAÇÕES EDUCACIONAIS E O IMPACTO DA
PANDEMIA DE COVID-19 NO INTERIOR DE GOIÁS

GOIÂNIA
2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Leia Rodrigues da Silva Queiroz

3. Título do trabalho

CADA UM SE VIROU COMO PÔDE. UMA ETNOGRAFIA MULTISSITUADA A PARTIR DE NARRATIVAS DE DOCENTES SOBRE DIGITALIZAÇÃO DAS RELAÇÕES EDUCACIONAIS E O IMPACTO DA PANDEMIA DE COVID-19 NO INTERIOR DE GOIÁS

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Léia Rodrigues Da Silva Queiroz, Discente**, em 17/07/2025, às 09:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Carlos Eduardo Henning, Professor do Magistério Superior**, em 17/07/2025, às 15:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5210492** e o código CRC **634EB7F7**.

LÉIA RODRIGUES DA SILVA QUEIROZ

CADA UM SE VIROU COMO PÔDE.

UMA ETNOGRAFIA MULTISSITUADA A PARTIR DE NARRATIVAS DE DOCENTES
SOBRE DIGITALIZAÇÃO DAS RELAÇÕES EDUCACIONAIS E O IMPACTO DA
PANDEMIA DE COVID-19 NO INTERIOR DE GOIÁS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS), da Faculdade de Ciências Sociais (FCS), da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para obtenção do título de Mestra em Antropologia Social. Área de concentração: Antropologia Social Linha de Pesquisa: Corpo e marcadores sociais da diferença

Orientador: Prof. Dr. Carlos Eduardo Henning

GOIÂNIA
2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Queiroz, Léia Rodrigues da Silva
CADA UM SE VIROU COMO PÔDE. [manuscrito] : UMA
ETNOGRAFIA MULTISSITUADA A PARTIR DE NARRATIVAS DE
DOCENTES SOBRE DIGITALIZAÇÃO DAS RELAÇÕES EDUCACIONAIS
E O IMPACTO DA PANDEMIA DE COVID-19 NO INTERIOR DE
GOIÁS / Léia Rodrigues da Silva Queiroz. - 2025.
CXXVI, 126 f.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Eduardo Henning.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Ciências Sociais (FCS), Programa de Pós-Graduação em
Antropologia Social, Goiânia, 2025.
Bibliografia. Anexos. Apêndice.
Inclui siglas, abreviaturas, tabelas.

1. Autoetnografia. 2. Desigualdades Digitais. 3. Docentes. 4.
Etnografia Multissituada. 5. Pandemia da COVID19. I. Henning, Carlos
Eduardo, orient. II. Título.

CDU 572



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS
ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 001/25-M da sessão de Defesa de Dissertação de **LÉIA RODRIGUES DA SILVA QUEIROZ**, que lhe confere o título de Mestre em Antropologia Social, na área de concentração Antropologia Social.

Aos vinte e quatro dias do mês de junho de 2025, às 14:00 horas, via webconferência, realizou-se a sessão de julgamento da Dissertação de Mestrado de **LÉIA RODRIGUES DA SILVA QUEIROZ**, intitulada *CADA UM SE VIROU COMO PÔDE. UMA ETNOGRAFIA MULTISSITUADA A PARTIR DE NARRATIVAS DE DOCENTES SOBRE DIGITALIZAÇÃO DAS RELAÇÕES EDUCACIONAIS E O IMPACTO DA PANDEMIA DE COVID-19 NO INTERIOR DE GOIÁS*. A Banca Examinadora foi composta pelos/as seguintes Professores/as Doutores/as: Carlos Eduardo Henning (PPGAS/UFG - presidente); Glauco Batista Ferreira (PPGAS/UFG - membro interno) e Carolina Parreiras (DA/PPGAS/USP - membro externo). A candidata apresentou seu trabalho, foi arguida pela Banca e respondeu às arguições. Ao final da arguição, a Banca Examinadora passou a julgamento em sessão reservada, pelo qual foi atribuído à mestranda o seguinte resultado: **aprovada**. Reabertos os trabalhos, o presidente proclamou os resultados e encerrou a sessão pública, da qual foi lavrada a presente ata, que vai assinada por ele e os/as demais integrantes da Banca Examinadora.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Carlos Eduardo Henning, Professor do Magistério Superior**, em 24/06/2025, às 16:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Glauco Batista Ferreira, Professor do Magistério Superior**, em 24/06/2025, às 16:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Camila Mainardi, Vice-Coordenador de Pós-Graduação**, em 17/07/2025, às 10:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5210491** e o código CRC **260F5EBB**.

Dedico a Deus, dono da Vida, à minha família que me apoiou em todo tempo e por terem me ensinado a valorização do conhecimento. Ao meu orientador, que me orientou com sabedoria, paciência e empatia ao longo desta jornada. Aos/as meus/minhas interlocutores/as docentes e colegas de trabalho, cuja colaboração tornou possível a realização desta pesquisa, e aos estudantes, motivo da Educação.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, autor da vida e quem me possibilitou chegar até aqui. “Porque Dele e Por Ele e para Ele são todas as coisas”. Agradeço à minha família pelo apoio incondicional e por sempre acreditar em mim. Meu querido esposo e filhos amados, tão pequeninos, compreenderam minha ausência.

Meu pai e minha mãe por me incentivarem e compreender, meus maiores exemplos de resiliência e persistência. Agradeço às minhas irmãs Marta, Lídia, Késia e meu irmão Fanoel pelo apoio diário e incentivo constante, à minha irmã Cléia (*in memoriam*). Agradeço também à “Luana”, a querida ex-babá de meus filhos, que foi “meu anjo da guarda”, durante o começo das aulas remotas que me ajudou muito utilizar as tecnologias.

Faço um agradecimento mais que especial, ao professor doutor Carlos Eduardo Henning, meu orientador, por quem tenho uma profunda admiração e gratidão por suas preciosas orientações, paciência, e por acreditar no potencial desta pesquisa desde o início. Seguindo a mesma linha de suas pesquisas: "Corpo e marcadores sociais da diferença". O professor Cadu, sendo chamado assim de forma carinhosa por seus alunos e colegas, tem um vasto conhecimento em relação às questões voltadas ao envelhecimento e curso da vida. Área que se debruça incansavelmente em estudar, tendo merecidamente o reconhecimento por parte da comunidade acadêmica em suas pesquisas inovadoras que também abrangem os marcadores sociais das diferenças. Também agradeço ao seu grupo de orientandos/as/es, em especial a Brendaly Januário.

Agradeço também ao meu ex-colega de trabalho e amigo, Anderson por me apresentar ao PPGAS e me encorajar a todo momento. Aos/as professores/as e colegas da turma de 2022/1 do Programa de Pós-graduação em Antropologia Social. Agradeço por compartilharem seus conhecimentos durante todo este percurso. Ao LEX, Laboratório de Experiências Etnográficas, coordenado pelos professores doutores Carlos Eduardo Henning e Glauco Ferreira. Um maravilhoso espaço para debater e refletir. Agradeço ao professor Glauco por me dar a oportunidade de participar do Seminário "Entrelinhas" do PPGAS/FCS/UFG, como uma das organizadoras do evento. Esse evento proporcionou-me grandes conhecimentos e aprendizados. Aos/as meus/minhas interlocutores/as por suas preciosas contribuições com esta pesquisa.

RESUMO

A presente pesquisa, analisa minhas narrativas e também as vivências de colegas de trabalho, sobre a utilização das Tecnologias da Informação (TICs), em nosso cotidiano escolar. A análise é baseada em nosso ambiente de trabalho, uma escola pública municipal que oferta Educação Infantil e Ensino Fundamental I, localizada na periferia de um município, ao norte de Goiás. Refletindo acerca da utilização das TICs no ambiente escolar, nos contextos anterior, durante e pós-pandemia de Covid19, e os marcadores sociais das diferenças, como: raça, classe, etnicidade, sexualidade, gênero e geração. Sendo uma pesquisa etnográfica, multissituada, cujo objetivo geral é analisar as narrativas de professores/as de como utilizam as TICs na sala de aula. Durante a investigação, ficou evidente o distanciamento de alguns/mas interlocutores/as em relação ao uso das TICs. Inclui relatos das minhas experiências como pesquisadora participante, professora em uma Instituição de Ensino Superior durante a pandemia. Minha pesquisa possui uma metodologia etnográfica, autoetnográfica e multissituada, composta por cadernos de campo, observação participante e entrevistas semiestruturadas. Os resultados e discussões apontam para o despreparo dos professores na utilização de tecnologias como ferramentas mediadoras de ensino e aprendizagem. Além de lidarem com a ausência de infraestrutura da escola, a omissão do poder público que não ofereceu suporte de capacitação profissional, estrutural e tampouco financeiro. Os/as professores/as precisaram superar as dificuldades ocasionadas, enfrentando as desigualdades sociais e digitais. Destacando as dificuldades docentes – sobretudo das mulheres que participaram dessa investigação - em conciliar as demandas profissionais com a rotina doméstica, no período das aulas remotas. Apontando para necessidade de investimentos do poder público na Educação, capacitação docente e em programas sociais que combatam às desigualdades sociais e digitais.

Palavras-chave: Autoetnografia; Desigualdades Digitais; Docentes; Etnografia Multissituada; Pandemia da Covid19.

ABSTRACT

This research analyzes my own narratives and the experiences of my colleagues regarding the use of Information Technology (ICTs) in our daily school routines. The analysis is based on our work environment, a municipal public school offering Early Childhood Education and Elementary School I, located on the outskirts of a municipality in northern Goiás. It reflects on the use of ICTs in the school environment before, during, and after the COVID-19 pandemic, and the social markers of differences, such as race, class, ethnicity, sexuality, gender, and generation. This is an ethnographic, multi-sited study whose overall objective is to analyze teachers' narratives about how they use ICTs in the classroom. During the investigation, the distance of some interlocutors regarding the use of ICTs became evident. It includes accounts of my experiences as a participating researcher and professor at a higher education institution during the pandemic. My research uses an ethnographic, autoethnographic and multi-sited methodology, consisting of field notebooks, participant observation and semi-structured interviews. The results and discussions point to teachers' unpreparedness in using technologies as mediating tools for teaching and learning. In addition to dealing with the school's lack of infrastructure, they also face government neglect, which failed to provide professional, structural, or financial support. Teachers had to overcome these challenges, confronting social and digital inequalities. The difficulties teachers—especially the women who participated in this study—faced in balancing professional demands with their home routines during remote classes were highlighted. This highlights the need for government investment in education, teacher training, and social programs that combat social and digital inequalities.

Keywords: Autoethnography; Inequalities Digital; Teachers; Multi-sited Ethnography; Covid19 pandemic.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EAD	Ensino à Distância
GO	Goiás
IBC	Instituto Brasileiro de Coaching
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBPC	Instituto Brasileiro de Psicanálise Clínica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IPA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PPGAS	Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
SEDUC	Secretaria da Educação e Cultura
SEME	Secretaria Municipal de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFG	Universidade Federal de Goiás
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

MEMORIAL: DE LÁ PARA CÁ.....	14
INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO I – ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO: REVISÃO ACERCA DO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO CAMPO DA PESQUISA E CONTEXTUALIZAÇÃO	28
1.1 Analisando a Importância das Tecnologias Digitais e sua Influência no Âmbito Educativo.....	29
1.2 Reflexões sobre Antropologia e Educação.....	28
1.3. Antropologia Digital e a Educação.....	35
1.4. Contextualização do Campo da Pesquisa: A escola, interlocutores e meu campo.....	37
1.5 Caracterização dos/as Docentes Interlocutores/as da Pesquisa.....	41
CAPÍTULO II “TUDO AO MESMO TEMPO AGORA” NARRATIVAS AUTOETNOGRÁFICAS SOBRE TRABALHO DOCENTE E TRABALHO DOMÉSTICO FEMININO EM TEMPOS PANDÊMICOS E SOBRECARGADOS ...	48
2.1. A Dualidade das Rotinas: O Trabalho Docente e o Trabalho Doméstico no Contexto da Pandemia.....	54
2.2. Tecnologias como Ferramentas Mediadoras do Conhecimento: Adaptação ao Ensino Remoto.....	59
2.3. Aulas Remotas no Ensino Superior: Desafios para Muito Além da Mera Conectividade.....	68
2.4. Entre o Digital e o Presencial: Desafios e Estratégias na Conciliação entre Trabalho, Vida Doméstica e Mestrado Durante a Pandemia de Covid19.....	74
2.5. Retorno das Aulas Presenciais e Uso das Mídias Digitais em Sala de Aula na Instituição Pública de Ensino Superior.....	76
CAPÍTULO III - ETNOGRAFANDO O PRÓPRIO CONTEXTO DE TRABALHO: ANALISANDO NARRATIVAS DE INTERLOCUTORES-COLEGAS DE TRABALHO DE UMA ESCOLA PÚBLICA E A DIGITALIZAÇÃO DAS RELAÇÕES EDUCACIONAIS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19.....	80
3.1 Entrevistas: a mudança das aulas presenciais para as aulas remotas durante a pandemia e os desafios nesse período.....	87
3.2 Entrevistas sobre os usos das tecnologias e ferramentas utilizadas durante as aulas remotas na pandemia.....	88
3.3 Entrevistas: narrativas docentes sobre o retorno das aulas presenciais.....	92
3.4. “Tive que aprender um monte de coisas no estralar dos dedos”: análises das narrativas sobre os desafios da digitalização das relações educacionais durante a pandemia da Covid-19.....	97

CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
ANEXOS	119
ANEXO A – Convite para participação da pesquisa.....	120
ANEXO B – TCLE.....	122
1 Informações Importantes sobre a Pesquisa:.....	122
1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa.....	125
ANEXO C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS/AS PROFESSORES/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	127
1º BLOCO	127
2º BLOCO	127

MEMORIAL: DE LÁ PARA CÁ

Venho de uma família de baixa renda, pai carroceiro, zelador, saladeiro e mãe costureira. A quinta filha de seis filhos. Nascida no ano de 1984, em Minaçu, uma pequena cidade do interior do Norte do estado de Goiás. Distante cerca de 500 km da capital, Goiânia, com cerca de 28 mil habitantes. É conhecida por suas barragens de Cana Brava e Serra da Mesa e pela exploração de minérios como ouro e amianto Crisotila.

Morei durante toda a minha infância e adolescência na periferia. Aos 13 anos, comecei a trabalhar em uma sorveteria, em lojas de roupas. Estudante de escola pública, meu sonho sempre foi fazer faculdade. Em Minaçu em 1998, tinha acabado de chegar a Universidade Estadual de Goiás (UEG) com os cursos de Pedagogia e Geografia. Tentei por duas vezes ingressar no curso de Pedagogia, mas não consegui. No mês de junho de 2004, fui morar na cidade de Formoso, um município com cerca de 4 mil habitantes, a 420 km da capital, Goiânia. Em 2005, comecei o curso de Pedagogia na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Ensino a Distância (Ead), concluí em maio de 2009. No mês de agosto do mesmo ano, iniciei minha carreira docente. Comecei a trabalhar como professora de 5º ano do Ensino Fundamental I, em uma instituição estadual. Lugar onde trabalhei até meados de 2013. Trabalhei com as disciplinas de Geografia e Ensino Religioso no Ensino Fundamental II.

Em (2011), me especializei em Psicopedagogia pela ULBRA. Gestão Pública (2018) e Docência no Ensino Superior pela Faculdade Anhanguera – Uniderp, (2019). Psicanálise Clínica pelo Instituto Brasileiro de Psicanálise Clínica IBPC (2020). Fiz todos esses cursos, na modalidade Ead. Em março de 2013, precisei sair da educação por causa de uma gestação de risco. Retornei somente no ano de 2020. Participei de um processo seletivo, fui aprovada para docente do Curso de Pedagogia, em uma Instituição Pública de Ensino Superior, no interior do norte de Goiás. Logo que comecei a trabalhar, janeiro de 2020, no mês de março, houve o decreto de isolamento social por consequência da pandemia de Covid19. Trabalhei por dois anos de forma remota, sendo um grande desafio. Inexperiente na docência no Ensino Superior e iniciar as aulas remotamente, sem conhecer os alunos foi algo complexo, mas superei com êxito. Essa experiência, despertou meu interesse de pesquisar a relação entre Educação e o digital, conforme abordarei posteriormente.

Quando comecei a trabalhar na Instituição Pública como docente, conheci um colega que fazia o curso de doutorado em Antropologia Social. Falei do meu sonho de fazer mestrado e ele me falou do PPGAS. Sugeriu que eu escrevesse uma carta de intenção de curso para o professor doutor Carlos Eduardo Henning que, prontamente, me aceitou como aluna especial

da disciplina de “Antropologia do Curso da Vida e das Gerações”. Ao final deste ano de 2020, fiz a seleção do mestrado e não fui aprovada. A aprovação aconteceu no ano seguinte, em dezembro de 2021. O título do trabalho aprovado na seleção do mestrado em 2021 foi: “Do Virtual ao Real: Uma Etnografia da Construção da Infância na Era Digital” e conectado à linha de pesquisa “Corpo e Marcadores Sociais da Diferença¹”. Assim, iniciei o mestrado em 2022, ainda em contexto pandêmico, com aulas remotas. Transmitidas por vídeo conferência.

Remotamente, consegui trabalhar em Unidades de uma Instituição de Ensino Superior em duas cidades. Simultaneamente, em três cursos. Pedagogia, Letras e Matemática. Mudei de cidade afim de ficar perto do trabalho e poder conciliar as responsabilidades de mãe, trabalhadora e dona de casa.

Em janeiro de 2022, fui aprovada em um processo seletivo para professores da rede municipal de ensino, em regime de contrato temporário. Atuei como professora regente da turma 4º ano do Ensino Fundamental I. Meu contrato foi renovado por mais um ano, em 2023. Continuei trabalhando na turma do 4º ano em um período, ministrando todas as disciplinas e na turma do 5º ano, atuei como professora de Língua Portuguesa em outro período. A escola se localiza na periferia, a qual é o campo da minha pesquisa de mestrado. Considero isso como o maior desafio enfrentado até aqui: conciliar a maternidade, vida profissional, dona de casa, esposa e mestranda. Dias de muitas cobranças, demandas pessoais e profissionais. A dúvida “do que fazer primeiro?”. Se ajuda as crianças com as tarefas da escola, se põe a roupa na máquina de lavar, se atualizo as leituras dos textos ou o planejamento escolar. Enfim, demandas da pós-modernidade associadas a uma mulher “multitarefa”. Em algumas situações, foi impossível controlar o choro, o stresse e o desespero. Mas, até aqui Deus tem me ajudado.

Durante o mestrado, obtive o conceito “A” em todas as disciplinas obrigatórias Teorias Antropológicas I, com os professores Izabela Tamaso e Matheus França; Práticas de Pesquisa I, com a professora Camila Wichers; Teorias Antropológicas II, com o professor Alexandre Herbetta; e Práticas de Pesquisa II, com o professor Glauco Ferreira e optativas Antropologia do Curso da Vida e das Relações entre Gerações; Apresentação do PPGAS, da FCS e da UFG, com o professor Carlos Eduardo Henning que também é meu orientador nessa pesquisa; Mídia Educação com a professora Ana Paula Salles, no Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGE- UFG. Antropologia dos Afetos, com o professor Luis Felipe Hirano. Concluí as disciplinas optativas e obrigatórias no primeiro semestre de 2023.

Dessas disciplinas, apenas a de Teorias Antropológicas II foi estudada de forma

¹ Linha de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Goiás.

presencial. As outras foram oferecidas de forma remota, por meio de solicitação dos/as estudantes do mestrado, pois muitos residiam em outras cidades ou estados, e as bolsas ainda não haviam sido ofertadas, em função dos cortes realizados pelo governo Bolsonaro. O ensino de modo remoto trouxe para mim facilidades, por não ter que me deslocar para a capital, mas ao mesmo tempo, muitos desafios. Tinha que conciliar as aulas remotas do PPGAS com as da Instituição Pública, as aulas noturnas ocorriam no mesmo horário. Foi algo complexo de administrar, mas obtive resultados positivos, em todas as disciplinas cursadas no programa.

Durante as orientações do Projeto de Pesquisa foi possível perceber as dificuldades com a temática da infância, assim, a sugestão da mudança do tema feita por meu orientador no mês de março de 2023, tendo sido acatada por mim prontamente. Ao invés de pesquisar o uso das mídias na infância, passei a pesquisar o uso das mídias pelos/as docentes antes, durante e após a pandemia de Covid19. Dessa forma, durante o Seminário “Entrelinhas”, ocorrido em maio de 2023, apresentei este novo projeto de pesquisa, que foi debatido pelo professor doutor Matheus França e pela professora doutora Camila Moraes Wichers, mediado pelo professor Glauco Ferreira.

Em outubro de 2022, fui aprovada em 3º lugar, no concurso público da Secretaria de Educação do Estado de Goiás, no qual fui convocada recentemente, no final de setembro de 2024, entrando em efetivo exercício em meados de novembro. Em outubro de 2023 prestei o concurso público da rede municipal de ensino, no qual fui aprovada novamente em 3º lugar e empossada em fevereiro de 2024. Continuo trabalhando na mesma escola onde realizei minha pesquisa aqui apresentada. Entre abril e outubro de 2024, tive a oportunidade de trabalhar como professora da sala de recursos e Atendimento Educacional Especializado (AEE). Onde trabalhei com crianças diagnosticadas com autismo², deficiência intelectual³, transtorno opositor desafiador⁴, déficit de atenção e hiperatividade⁵ e distúrbios de aprendizagem. Retornei para a sala de aula na primeira quinzena de outubro para poder conciliar os dois vínculos de trabalho. Pois, assumi o concurso do estado em meados de novembro de 2024, no qual assumi o cargo como coordenadora pedagógica de uma escola da rede estadual de ensino.

² TEA- Transtorno do Espectro Autista (CID11) – é um transtorno de neurodesenvolvimento, apresentando dificuldades de interação e comunicação, estereotipias, entre outros aspectos de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5).

³ Se caracteriza por dificuldades de cognição e adaptação, classificada como Deficiência Intelectual Leve (CID F70); Moderada (CID F71); Grave (CID F72); Profunda (CID F78); Não especificada (CID F79), segundo o (DSM-5).

⁴ TOD- padrão de comportamento impulsivo, desafiador (CID F91.3), de acordo com (DSM-5).

⁵ TDAH- transtorno de neurodesenvolvimento com características de desatenção, impulsividade e hiperatividade (CID F90).

INTRODUÇÃO

Olhando para o passado, há trinta anos, são notórias as mudanças contínuas das transformações sucessivas nas formas de comunicar e interagir por meio de âmbitos do universo digital. Essa pesquisa antropológica também relata o meu percurso acadêmico e minhas experiências de vida. Em certos aspectos, se trata também de uma abordagem autoetnográfica. Eu, me considero uma mulher parda, cisgênero de 40 anos. Esposa e mãe de duas crianças de 9 e 11 anos. Nascida e criada na periferia, estudante de escola pública, cheguei ao mestrado com muita dedicação, constância e superação.

Quando escrevi o e-mail para o professor Carlos Eduardo Henning, solicitando uma vaga como aluna especial, gentilmente, me aceitou de imediato em sua disciplina: “Por uma Antropologia do Curso da Vida e das Gerações”. Momento em que já estava instaurada a pandemia de Covid19. Então, realizei essa disciplina de forma remota, o que vem agregar minha pesquisa que está totalmente contextualizada, descrevendo os desafios dos estudos pós-pandemia e a utilização das tecnologias digitais.

Como antropóloga em formação e ex-estudante de escolas públicas, testemunho, ao longo dos anos, os desafios e as oportunidades que surgem com a introdução de novas ferramentas digitais no contexto escolar. Assim, esta pesquisa tem a intencionalidade de provocar reflexões e intersecções com bases em teorias antropológicas e educacionais, orientada pelo professor doutor Carlos Eduardo Henning, integrando o seu projeto de pesquisa mais amplo, de caráter ‘guarda-chuva’. Seu projeto: “Por uma Antropologia do Curso da Vida: marcadores sociais das diferenças e transformações ao longo do curso da vida”. Sendo aceito pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Goiás em 2014, e alterações em 2018 e 2022.

Assim, o objetivo geral dessa pesquisa é analisar as narrativas de professores/as de como utilizam as TICs na escola em que atuam, em uma cidade do interior de Goiás. Em uma escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, localizada na periferia. Observando os impactos da aceleração da digitalização das práticas educacionais, provocadas pela pandemia de Covid19. Já os objetivos específicos são:

Examinar como os/as professores/as - meus e minhas colegas de trabalho -concebem e experimentam a noção de “tecnologias digitais”. Investigando quais as formas que meus/minhas interlocutores/as percebem as “tecnologias digitais”, como as utilizam em suas práticas pedagógicas e com que frequência.

Refletir sobre de que maneira esses/as professores fazem uso das tecnologias digitais

no ambiente escolar. Este segundo objetivo tem seu enfoque em verificar as estratégias dos/as interlocutores/as no uso das tecnologias digitais em suas práticas diárias. Esse objetivo está em conformidade com o artigo que escrevi em conjunto com o professor Carlos Eduardo Henning. A publicação foi feita na IX Reunião Antropológica da Ciência e Tecnologia -REACT (2024). Essa análise busca mapear como os/as docentes incorporam essas tecnologias em suas atividades pedagógicas. Fazendo uma análise dos desafios enfrentados, das adaptações realizadas, as soluções criadas para lidar com as tecnologias em seu cotidiano.

Surgindo a questão: será que a pandemia de Covid19 provocou alguma melhoria na utilização dessas tecnologias para meus e minhas interlocutoras? Assim, tal pergunta permite ampliar o cenário investigativo: antes da pandemia, as tecnologias digitais tinham um papel complementar. Durante a pandemia, tornaram-se essenciais; e após, exigiram também novas formas de utilização. Neste objetivo pretendo destacar as variações nas narrativas de interlocutores sobre suas formas de ensinar, ao longo dessas diferentes fases, além de identificar resistências, barreiras e o potencial emancipatório ou limitador das tecnologias em situações de ensino-aprendizagem dos últimos anos.

Investigar de quais formas os/as professores/as lidam com as tecnologias digitais no contexto educacional. Discorrendo sobre a influência e importância dos “marcadores sociais das diferenças, como geração gênero, raça, sexualidade, classe e etnicidade”. Refletindo como as tecnologias influenciam na forma de perceber questões de autoridade, competência e inovação no ensino, e como os/as próprios interlocutores/as redefinem seu papel no ensino. Essas foram algumas das questões e objetivos desenvolvidos de diferentes maneiras em campo, embora nem todas puderam ser absolutamente respondidas, como será problematizado mais adiante.

Meu campo de investigação, é uma instituição pública de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Uma instituição da rede municipal de ensino, em uma cidade do interior do norte de Goiás. Iniciei minha pesquisa no período do final da pandemia de Covid19, e também se vale intensamente da elaboração reflexiva de minhas percepções e experiências como docente da mesma instituição que investigo, analisando também as narrativas de meus/minhas interlocutores/as, colegas docentes da escola campo. Sendo assim, minha investigação etnográfica registra nossas percepções e narrativas nesse período e também no momento da volta às aulas presenciais. Esta dissertação, portanto, pretende explorar como os/as professores/as de uma instituição pública da rede municipal de ensino em uma pequena cidade do interior do estado de Goiás, fazem uso das tecnologias digitais entremeados por um contexto de expressivas desigualdades digitais.

Além dos relatos de meus/minhas interlocutores, colegas de profissão, também trarei minhas próprias experiências como docente em uma Instituição Pública, em uma cidade no interior do norte de Goiás, durante o momento pandêmico. Por um lado, desenvolvendo uma etnografia multissituada, divulgada por meio dos estudos de George Marcus (1995). Além de apresentar o conceito e os exemplos dos artigos das antropólogas Letícia Cesarino (2021), Lila Abu-Lughod (2020), que faz reflexões sobre “a etnografia do particular”. Também trarei minhas experiências durante a pandemia de Covid19, fazendo uma autoetnografia de minhas experiências e desafios em lidar com a vida profissional e familiar, durante o período da pandemia de Covid19. Utilizando como referências, os trabalhos de Fabiene Gama (2020), Ana Clara Damásio (2022), Galba Cristina Scartezini (2024), Brendaly Januário (2024), bem como Sherry Ortner (2012).

Segundo Marcus (1995), a etnografia multissituada possibilita a “circulação de significados culturais, objetos e identidades em espaço-tempo difusos”, (MARCUS, 1995, p. 96, tradução Camila Moraes, 2021, p.11). Essa dissertação participa de uma onda de trabalhos antropológicos e etnográficos durante e pós-pandemia, refletindo sobre as formas do fazer etnográfico no Brasil contemporâneo com pouco apoio para a realização da pesquisa, em termos de financiamento. Assim, procuro colocar em evidência em minha dissertação, como se pode desenvolver uma etnografia contemporânea e experimental. Envolvendo um campo multissituado, no meu caso, a escola e mais a Instituição Pública de Ensino Superior, além de minha própria casa, no período das aulas remotas, no contexto da pandemia de Covid19. Assim, partindo de uma antropóloga em formação que não pode se dar ao luxo (e não tive financiamento ou bolsa para isso). Não pude passar dois anos fazendo trabalho de campo, totalmente dedicada e separada da família ou da precisão de trabalhar em outros lugares. Simultaneamente, tendo que cuidar de filhos, marido, mãe, pai, parentes adoentados e tendo que enfrentar, eu mesma, adoecimentos e sobrecarregamentos da vida cotidiana e profissional. Tendo que administrar os afazeres de dona de casa e conciliar trabalho e estudos, demandas das mulheres multitarefas da vida pós-moderna.

O tipo de investigação que estou desenvolvendo, pertence a uma série de trabalhos que tem sido produzido nos últimos anos, no Laboratório de Experimentações Etnográficas e Marcadores Sociais da Diferenças - LEX/UFG. Visando pensar sobre os limites do fazer etnográfico e questionar as formas legitimadas e malinowskianas de desenvolvimento de etnografias. Sobre a etnografia produzida por Malinowski, a antropóloga Letícia Cesarino (2024), defende que:

O modelo malinowskiano do antropólogo solitário, que passa um longo período longe de casa, entre um grupo relativamente circunscrito e coeso de pessoas muito diferentes do si próprio (e, se quisermos ir mais longe no espírito pós-anos 1960: homem, branco, europeu, heterossexual, solteiro, sem filhos, parte de uma elite intelectual e econômica, etc.). (Cesarino, 2024, p.21).

Nesse sentido, sobre etnografia multissituada, segundo a antropóloga Camila Moraes, “se apresenta como uma importante forma de descrição e análise de movimentos ou fluxos em casos de pesquisas sobre fenômenos que se manifestam em diversos locais, mas guardando relações uns com os outros através de redes que se formam intra e interlocais”, (Moraes, 2021, p.212). Como dito anteriormente, minha pesquisa é uma etnografia multissituada, pois, foi realizada em vários espaços, em minha casa, trazendo as narrativas de minha experiência docente de uma Instituição Pública de Ensino Superior, durante o período pandêmico, em minha casa, no período de isolamento social e também, em uma escola pública de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Assim, minha etnografia pode ser chamada de uma “etnografia do possível” frente a forma de etnografia e trabalho antropológico que tem condições de ser feito nos dias atuais sendo quem sou, mulher, esposa, mãe, dona de casa e trabalhadora, partindo do “ponto de vista do ator”, como afirma Ortner (2007). Como mencionei anteriormente, essa pesquisa pertence um projeto guarda-chuva, com o foco em fazer uma análise a respeito do uso das tecnologias utilizadas na sociedade atual. A partir de uma ótica etnográfica, na intenção de aprofundar nas diferentes dinâmicas que envolvem as desigualdades digitais presentes na Educação.

Dessa forma, ao longo desta pesquisa, ficarão evidenciadas por meio das análises das narrativas de meus/minhas interlocutores/as que, em suas práticas docentes desde antes da pandemia de Covid19, faziam uso das tecnologias de forma bastante limitada. Alguns/mas interlocutores/as, consideravam o uso das tecnologias em seu cotidiano como algo pouco relevante. Como sabemos, tal postura foi profundamente alterada no início do ensino remoto emergencial a partir de março/abril de 2020. Período que os/as professores/as se viram pressionados a integrar tecnologias digitais nas suas rotinas, muitas vezes sem condições institucionalmente adequadas para tal transição. Essa pesquisa também considera o contexto pós-pandêmico, o momento de volta as aulas presenciais, investigando quais tecnologias continuaram a ser utilizadas nas práticas dos/as professores/as.

Os pesquisadores Pablo Ornelas Rosa, Augusto Jobim do Amaral e David Nemer (2023), em seu artigo “*Datapolítica, Governamentalidade Algorítmica e a Virada Digital: Uma Genealogia da Modulação Através das Plataformas Digitais*”, destacam as mudanças nas

formas de interação social no início do século XXI. Para eles:

Em outras épocas e contextos seria impossível imaginar que no lugar da interação face a face teríamos a mediação através de dispositivos eletrônicos transformados em plataformas digitais que alterariam sobremaneira a dinâmica de nossas vidas, incidindo na política, na velocidade das transações bancárias, nas formas como circulam informações, produtos, humanos e não-humanos, evidenciando, portanto, a virada digital como principal característica do tempo presente. (Rosa, Amaral, Nemer 2023, p. 2 e 3).

Nesse sentido, destaco que durante a pandemia, a única forma de comunicação e interação professor-aluno, se deu por meio do digital. Aulas remotas, mediadas por tecnologias, comunicação e relações de trabalho por meio de plataformas digitais. Trazendo à tona, a precariedade do trabalho docente que, sem nenhum preparo, por imposição de decretos governamentais, foram obrigados a cumprir seu dever de ensinar, exclusivamente por meio do digital. Não sendo consideradas as questões das desigualdades digitais e letramento digital por parte de docentes e discentes.

Segundo a pesquisadora Magda Soares (2002, p.144), “letramento são as práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que essas práticas são postas em ação, bem como as consequências delas sobre a sociedade”. Segundo Soares (2002, p. 146), “o letramento do papel é diferente do da cibercultura”. Para ela, “as tecnologias de escrita, instrumentos das práticas sociais de leitura e de escrita, desempenham um papel de organização e reorganização desse estado ou condição”, Soares (2002, p. 146).

Para Gavin Dundeney, Nicky Hocly e Marck Pegrum, (2016, p.17), “letramento digital são habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital”. Nesse sentido, o letramento digital, para Soares (2022, p.147) “é o domínio dos usos das tecnologias digitais, compreendendo sua função social e cultural”. Ficou evidente durante as entrevistas que os/as docentes não dominavam as tecnologias, enfrentando muitos desafios para cumprirem sua função de ensinar remotamente.

Durante o período pandêmico, os/as professores/as precisaram se reorganizar em suas metodologias de ensino, desenvolverem estratégias para adaptação às novas formas de ensinar e aprender no ensino remoto, utilizando somente ferramentas digitais de comunicação e interação. Minha pesquisa evidencia que nem todos/as docentes estavam preparados para tal, por meio de seus relatos, expõem seu despreparo, assim como a ausência de implementação de políticas de inclusão digital na Educação por parte dos sistemas de ensino, revelando a

precariedade e o descaso do poder público.

Ao longo dessa pesquisa, em minhas narrativas e também de meus/minhas interlocutores/as, fica evidente a precarização do trabalho docente durante o período pandêmico. Revelando a omissão e negligência do poder público para com a Educação, deixando professores e estudantes “à própria sorte”, tendo que buscar estratégias próprias para a implementação das aulas remotas. Revelando um cenário de desigualdades sociais e digitais, em que professores não tinham conhecimento e domínio das ferramentas digitais, estudantes e professores sem conexão com a internet, enfim, um cenário de caos e descaso.

Minha pesquisa é etnográfica e também traz uma abordagem autoetnográfica, pois, trago aqui as narrativas de minhas experiências no momento pandêmico, as situações desafiadoras que enfrentei em utilizar as tecnologias e as demandas do trabalho doméstico no decorrer das aulas remotas. Nesse sentido, trago a afirmação de Brendaly Januário (2024):

“Ao longo da escrita do meu texto de qualificação, eu estudei ambas as abordagens e me vi em um ponto de tensionamento que eu concordava e me via contemplada tanto pela etnografia, quanto pela autoetnografia. Esse tensionamento me levou a me dar conta de que o trabalho que eu realizo abrange e mobiliza as duas temáticas que estão interrelacionadas”. (Januário, 2024, p. 48 e 49).

Seu texto foi debatido no LEX, e me trouxe reflexões e identificação com a visão da autoetnografia. Minha pesquisa também promove um diálogo interdisciplinar entre Antropologia e Educação, bem como o “digital” com o ambiente escolar. Ademais, leva em consideração também os marcadores sociais das diferenças no processo de implementação de tais transformações impactadas pelo período pandêmico.

Além de representar uma investigação acadêmica, esta pesquisa reflete, de forma específica, minha busca por entender o cenário social complexo e multifacetado de meu próprio ambiente de trabalho. Demonstrando meu interesse em analisar o quadro de vulnerabilidade social, como as periferias urbanas, lugar que conheço bem há mais de 30 anos, em minha infância vivida na periferia de Minaçu, cidade interiorana do norte goiano. Assim como os desafios da conexão digital – ou da falta dela – revelando um fator de desigualdades digitais de estudantes e professores/as no contexto educacional, como veremos mais adiante.

Tendo isso em mente para discutir acerca da noção de interseccionalidade, defendida pela pesquisadora feminista negra Carla Akotirene (2019, p. 48), a qual pondera que “é necessário considerar a complexidade das identidades, o que pressupõe que a interseccionalidade deva ser pensada como prisma, como forma de analisar as opressões estruturais que surgem em um dado contexto da sociedade”. O pesquisador, doutor Carlos

Eduardo Henning (2015), em seu artigo: Interseccionalidade e pensamento feminista traz uma revisão teórica e bibliográfica acerca da interseccionalidade. O antropólogo reflete a respeito de como os “marcadores sociais da diferença como gênero, sexualidade, idade/ geração, raça, classe social e corporalidades interagem, contextual e conjunturalmente, de modo a promover potenciais cenários de desigualdades sociais e hierarquizações”, Henning (2015, p.100). Para ele, se faz necessário:

“Colocar em primeiro plano esse histórico da noção de interseccionalidade como enraizado em lutas muito concretas dos movimentos feministas negros ao longo de várias ondas feministas foi um acento consciente, uma vez que, muitas vezes, tal histórico e raízes tenderam a ser apagados de modo problemático das teorizações de parte das autoras do campo interseccional”. (Henning, 2015, p.123).

Dessa forma, o antropólogo Luis Felipe Kogima Hirano (2019, p.22), ao revisar o conceito de interseccionalidade com a noção de marcadores sociais das diferenças, recomenda uma análise que inclua “marcadores como gênero, raça, classe, sexualidade e geração, entre outros, que aparecem de forma ampla e intrínseca”.

Assim, entre as questões que me motivaram a desenvolver essa investigação, é a questão de também pertencer o mesmo contexto de meus/minhas interlocutores/as. Dessa forma, essa pesquisa investiga quais foram os impactos multifacetados das tecnologias antes, no decorrer e também posteriormente a pandemia. Outra situação que mobiliza discussões sobre curso da vida em meu campo, é preciso destacar, se refere às diversidades intergeracionais entre docentes no manuseio de aplicativos, plataformas e mídias sociais entre professores e estudantes da escola campo.

Tendo isso em mente, esta pesquisa busca compreender como tais docentes têm construído novas possibilidades de se socializar digitalmente, bem como problematizar os desafios produzidos para essa categoria de trabalhadores da educação. Assim, partindo do exame de suas próprias narrativas e experiências, o cenário etnográfico se conecta a uma reflexão a respeito das formas de digitalização do processo de ensino e da atividade docente, em uma região do interior de Goiás. Aliás, o fato da investigação ter se desenvolvido num ambiente interiorano no norte de Goiás é também um dos diferenciais e contribuições desse trabalho, uma vez que abordagens etnográficas congêneres costumam se manter circunscritas muitas vezes à contextos metropolitanos. Ademais, a atenção a experiências intergeracionais (entre docentes e entre e seus/suas alunos/as) contextualizando no curso da vida foi um elemento relevante durante a realização da investigação.

Dessa forma, procuro discutir alguns marcadores sociais de diferença, numa

perspectiva interseccional, partindo de um ambiente educacional específico, mais particularmente na visão de professores/as, haja vista que esses/as, são marcados por diferenças e desigualdades - sobretudo digitais - que ganham novas modulações. Situada em um âmbito interiorano no cerrado brasileiro. A instituição pública municipal onde ocorre a pesquisa, oferta as modalidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, e está localizada mais especificamente no município de Porangatu, localizado no extremo Norte do estado de Goiás, nos limites com a região sul do estado de Tocantins. A escola, campo da pesquisa, se localiza na região periférica do município. Atende a 350 alunos/as atualmente, possui 35 funcionários/as, entre efetivos, nomeados e contratos temporários.

A pesquisa de campo foi realizada nesta unidade escolar, no decorrer dos meses de abril e novembro de 2023, embora eu traga comigo minhas experiências profissionais nesta mesma escola e em outros contextos, as quais se tornam pontos de apoio importantes para as reflexões que aqui apresento. Portanto, destaco que meu campo não se limita somente a esse momento e local. Também serão acrescentadas nesta análise, experiências docentes, memórias, tanto minhas, tanto de meus/minhas interlocutores/as desde antes do cenário pandêmico, até o contemporâneo. Ressalto que o nome da cidade onde moro, das instituições que trabalhei, assim como de meus/minhas interlocutores/as não serão revelados. Pois, por morar em uma cidade pequena, poderia comprometer o sigilo de suas identidades.

Portanto, meus/minhas interlocutores/as são: um homem negro de 54 anos, três mulheres brancas com idade entre 36 e 52 anos e três mulheres pardas de 46 a 53 anos, e eu, como pesquisadora participante, todos/as cisgêneros, heterossexuais e sem deficiências declaradas. Além de outras vivências, dentro e fora da unidade escolar, de outras cidades e instituições em que trabalhei nos últimos anos. Assim, devido a pandemia de Covid19, minha casa e de meus/minhas interlocutores/as, se tornou um ambiente educacional, no período do ensino remoto. A instituição onde foi realizada essa pesquisa, se localiza em um município de 45 mil habitantes. Segundo dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, (IBGE, 2022). Uma cidade considerada importante economicamente, no norte de Goiás. Oferece serviços de saúde e vem se tornando um polo acadêmico. Tem uma Instituição Pública de Ensino Superior e algumas faculdades privadas.

Assim, para realizar esta pesquisa, busquei associar as áreas da Antropologia da Educação e da Antropologia Digital e/ou do Ciberespaço. Meu intuito, é contribuir de algum modo e refletir, sobre como são utilizadas as Tecnologias da Informação e Comunicação no contexto escolar. “Considerando o contexto pandêmico, e, também após a pandemia”, como defende Oliveira (2021, p.52). Assim, essa pesquisa apresenta relevância, pois, analisa um

cenário, interioriano do extremo norte do estado de Goiás. Para Oliveira (2021), “se faz necessária, uma investigação acerca dos diversos impactos das tecnologias e do processo de ‘digitalização na educação’”, Oliveira (2021, p.52).

Segundo informações do Ministério da Saúde (2023), “a Covid19, é uma infecção respiratória grave de alto contágio, atingindo muitos países. O Brasil, teve o registro de cerca de 712 mil óbitos devido a esse vírus, segundo os dados consultados em 26 de agosto de 2024⁶”. Nesse sentido, a pandemia de Covid19 teve uma profunda influência no mundo. Impactando diretamente nas formas de ensino-aprendizagem, bem como nas relações trabalhistas no contexto escolar.

Assim, nesse sentido, a escola como um lugar de conhecimento para crianças, jovens e adultos. Assim, ao desenvolver uma etnografia mais “de perto e de dentro”, como expressa o antropólogo José Guilherme Magnani (2002, p. 13), busquei desenvolver uma revisão bibliográfica, uma etnografia que lançou mão de um tipo específico de observação-participante (desenvolvida no mesmo ambiente em que atuo profissionalmente e entre meus/minhas colegas de profissão), além de realizar entrevistas semiestruturadas, confecção de diários de campo, assim como outras maneiras de registro. Ademais, esta pesquisa contou com a autorização prévia de participantes – meus/minhas colegas de trabalho - que se tornaram também interlocutores/as de campo. Ao lado desse enfoque se verifica, as contribuições de Gilberto Velho, sobre compreensões obtidas nas investigações sobre essa temática:

“Ao investigar os fatores sociais, culturais também se verifica a expressão de sentimentos e emoções, compreendendo como esses se apresentam relacionados com os repertórios culturais na sociedade. Essa concepção visa analisar a singularidade dos sujeitos, dentro de uma perspectiva social e histórica que observa as peculiaridades da cultura e processos de transformação social em que estão inseridos”. (Velho, 1988. p.245).

Portanto, esta pesquisa também procura interagir com debates relativos aos “marcadores sociais da diferença” na antropologia, em uma perspectiva dos contextos escolares. Pois, a Educação também precisa discutir e elaborar ideias acerca de “gênero, sexualidade, raça, classe, idade, geração, entre outros”, como nos auxilia a pensar, Hirano (2019, p.20). Esses marcadores estão presentes e profundamente atuantes na estrutura da escola e de nossa sociedade na atualidade. Pretende-se, assim, refletir também a respeito de ligações ao mundo globalizado, envolvendo a sociedade do consumo, as tecnologias da informação e comunicação, as mídias digitais e, conseqüentemente, abordar as metodologias e perspectivas

⁶ Dados retirados do site https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html em 24 de agosto de 2024.

adotadas pelos/as docentes interlocutores em meu campo, uma vez que essas também sofrem tais influências.

Segundo o antropólogo Carlos Eduardo Henning (2015, p.100), “é importante considerar nos estudos acerca dos marcadores sociais das diferenças e interseccionalidade, as etapas do curso da vida, como infância, adolescência, vida adulta, meia idade e velhice lançando luzes específicas a cenários de diferenças e desigualdades”. A maneira que as relações intergeracionais se reproduzem, considerando as relações dos professores/as da instituição onde ocorreu a pesquisa e seus/suas estudantes.

O interesse no tema dessa pesquisa, surgiu da minha própria trajetória acadêmica e profissional e pesquisadora. No percurso de minha trajetória, me voltei a observar as dinâmicas sociais e culturais, as das mídias digitais. Assim, com esse enfoque, visão antropológica, busco compreender narrativas relacionadas aos usos de ferramentas tecnológicas como mediadores de diferentes maneiras de comunicação. Inseridos em contextos sociais específicos, no caso, educacionais e interioranos, e em constante transformação. Nesse sentido, as mídias digitais, são analisadas não somente como ferramentas técnicas, integrando práticas e relações sociais complexas, desempenhando um papel central na forma como indivíduos e grupos constroem, mantêm e negociam suas interações e distintos significados no contexto escolar na contemporaneidade.

Dessa forma, se faz necessário compreender se ante tamanha demanda de tempo envolvendo com as mídias e tecnologias, os/as docentes estão concebendo novas formas de ser educador/a, ou ainda, se essa constante interação tem contribuído para transformações mais rápidas nos métodos e procedimentos de ensino, além de suas realidades profissionais.

Esta pesquisa, portanto, elege uma instituição pública da rede municipal de ensino para analisar narrativas sobre usos de ferramentas digitais usadas nos estudos e também o perfil dos usuários. A instituição está situada em uma região vista localmente como carente, próxima à zona rural, atendendo crianças da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, incluindo salas de recursos para alunos com necessidades especiais. A pesquisa assegura a privacidade dos participantes, mantendo em sigilo qualquer dado identificável e alterando todos os nomes de interlocutores de modo aleatório. Desde o momento do retorno das aulas presenciais, em janeiro de 2022, foram realizadas conversas informais com interlocutores/as sobre o uso das mídias nos contextos antes, durante e pós-pandemia, destacando os impactos nas formas de aprender, ensinar e nas relações trabalhistas devido às dificuldades geradas pela falta de acesso às aulas remotas.

Destaca-se que os sujeitos e o campo deste estudo também incluem as chamadas

minorias representadas por interlocutores de contextos interioranos, além de pessoas negras, segmentos pobres e periféricos, como as mulheres e pessoas com necessidades especiais e deficiências. Considerando questões de identidades étnicas e raciais, cultura, sociabilidades e noções de cidadania também serão importantes para a investigação. Segundo (Gusmão, 2009, p. 40), “aparecem, ainda, noções relativas à multiculturalidade, interculturalidade, educação e interdisciplinaridade”.

Com esta perspectiva, essa pesquisa se organiza em segmentos, iniciando o primeiro capítulo com a exposição acerca de intersecções entre as Tecnologias Digitais, Antropologia, Educação e “Cultura”. Em seguida, a exposição de aspectos metodológicos, uma exposição do campo de pesquisa e caracterização dos/as docentes integrantes e interlocutores/as.

O segundo capítulo apresenta um investimento autoetnográfico, trazendo as minhas experiências enquanto pesquisadora participante. Meus relatos das vivências e desafios docentes contextualizando o período anterior a pandemia, as dificuldades durante as aulas remotas, até a contemporaneidade.

No terceiro capítulo, detalho a análise das entrevistas de meus/minhas interlocutores/as, suas vivências no contexto escolar, seus relatos de experiências com as tecnologias desde o contexto que antecede a pandemia da Covid19.

CAPÍTULO I – ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO: ANALISANDO O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ESCOLA CAMPO DA PESQUISA E SUA CONTEXTUALIZAÇÃO

1.1 Analisando a Importância das Tecnologias Digitais e a Influência de seu uso cotidiano no Âmbito Educacional

De acordo com Gusmão (2009, p. 60), “a Educação está constantemente em evolução e a Antropologia tem sido uma fonte para práticas de pesquisas. Pois, promove um diálogo interdisciplinar, estando presente em várias áreas do conhecimento”. Segundo os antropólogos Mauro Meirelles e Grazielle Ramos Schweig (2012, p. 82), “mesmo que de forma histórica se possa expor que a Antropologia tenha se associado produtivamente com estudos de questões educacionais,” - vide, por exemplo, as pesquisas de Margaret Mead - essas pesquisas acabam se referindo muito mais a certos aspectos vinculados com o objeto de estudo antropológico do que propriamente debates educacionais, diretamente dialogando com saberes hegemônicos do campo educacional. Segundo Gusmão (2009):

“Com isso, compreender o diálogo e as condições de ensino que norteiam a presença da antropologia em outros campos permite discutir a(s) concepção(ões) de antropologia que se encontra(m) em movimento. Implica, também, saber se esta mantém, hoje, sua qualificação no campo científico como ciência bem colocada para compreender o pensamento social e científico que envolve nosso tempo e nossa sociedade, cuja característica maior é a diversidade sociocultural”. (Gusmão, 2009, p.31).

A autora traz um questionamento acerca da Antropologia e Educação brasileira, “evidenciando a importância da colaboração de se desenvolver mais estudos unindo essas áreas, a intersecção entre Antropologia e Educação está desenvolvida por meio dos métodos etnográficos”, Gusmão (1997, p.30). Segundo a pesquisadora, “a interrelação entre Antropologia e Educação permite o registro das experiências humanas nos próprios termos dos agentes em questão” ,Gusmão (1997, p.31). Para a pesquisadora, “esse diálogo mobiliza a reflexividade, criticando o etnocentrismo e as mais diferentes formas de preconceitos e compreensões deturpadas sobre alteridades variadas”, Gusmão (1997, p.32). Como explicita Moran (2012, p. 11), “o ambiente escolar é indissociável da vida em sociedade. A sociedade atual aprende de novas formas, por novos caminhos, com novos participantes (atores), de forma contínua”. Dessa forma, Gusmão (1997, p.30), considera “a Educação como objeto de estudo antropológico, possui suas especificidades e singularidades, não é um espaço neutro e sim um agente potencialmente produtor e transformador de “cultura””.

Diante disso, essa pesquisa também aborda os problemas decorrentes das discussões da “interseccionalidade Kimberlé Crenshaw (2002), e dos marcadores sociais da diferença”. Que surgem como proposições conceituais diferentes, mas correlacionadas, nos anos 70. A socióloga e feminista norte-americana Kimberlé Crenshaw (2002), uma mulher negra, é a autora do termo “‘interseccionalidade’ e suas interações sobre desigualdades de gênero, raça e classe e como afetam as mulheres, principalmente as mulheres negras ao redor do mundo”. Para ela, “as lutas femininas foram frequentemente amparadas de forma imprescindível pelos movimentos feministas”. Dessa forma, Crenshaw (2002, p.171), evidencia que “se faz necessário reconhecer a interseccionalidade como forma de compreender como as diferentes maneiras de opressão como racismo e sexismo prejudicam as mulheres”.

Henning (2015), dialogando com várias correntes feministas que produziram o conceito, propõe uma leitura de interseccionalidade:

“Uma noção compreendida primeiramente como relativa às formas de entrelaçamento entre os marcadores sociais da diferença e suas potenciais decorrências em termos de desigualdades sociais, assim como relativa ao desenvolvimento de táticas de resistência, questionamento e desconstrução da desigualdade, sobretudo sob distintas formas de agência interseccional”. (Henning, 2015, p.117).

O autor, nesse artigo, faz uma análise das diferentes abordagens que circundam o pensamento feminista sobre a definição de interseccionalidade, refletindo pela lente dos marcadores sociais da diferença. Assim, segundo Almeida (2012, p. 15), “essas reflexões têm sido desenvolvidas, especialmente, pelos movimentos de feminismos negros, além de serem amplamente discutidas no campo da antropologia e da sociologia”.

Já para Minayo (2001, p.15), “as complexas relações da vida social, representam um importante campo de interesse de pesquisa nas ciências sociais, no contemporâneo”. Também influenciam à maneira como procurei desenvolver minhas análises nesta etnografia. Tendo debatido neste subcapítulo sobre antropologia digital e os usos das tecnologias, a seguir, abordarei uma revisão de questões relacionadas às relações entre antropologia digital e a educação, trazendo elementos que permeiam meu campo de pesquisa.

1.2 As Tecnologias Digitais no Ambiente Educacional

Neste subcapítulo eu abordarei a relevância da utilização das tecnologias digitais no contexto escolar, dialogando com os campos da Antropologia Digital e da Educação, fazendo uma análise da inteseccção entre esses dois campos. É notório que a presença das tecnologias digitais estão sendo evidenciadas dia após dia no âmbito escolar. Marc Prensky (2010, p. 156),

se refere “aos jovens nascidos na era contemporânea como ‘nativos digitais’, caracterizando-os como falantes fluentes da linguagem digital, que inclui o uso de computadores, videogames e a internet”.

Para o autor, “essa familiaridade ocorre porque essas linguagens já estariam hegemonicamente estabelecidas no período em que esses estudantes nasceram e ao longo do seu crescimento” Prensky (2010, p. 156). Mas, se faz necessário reconhecer que essa “familiaridade com o digital”, obviamente não é homogênea entre todos os/as estudantes, assim como não o é entre docentes. Assim, destaca-se fatores como classe social, regionalidade, raça, nível educacional, letramento digital e até questões de neurodivergências⁷, podem influenciar significativamente o acesso e a proficiência no utilização dessas tecnologias.

É notório que se faz necessário refletir sobre a educação no digital. Conforme afirma o pesquisador da educação, Angel Pérez Gomez, (2015, p. 12), “é preciso pensar a educação na era digital, a inovação educacional. A educação não tem acompanhado as transformações e evoluções ocorridas na sociedade”. A exemplo disso, devido as desigualdades sociais e digitais, muitas escolas brasileiras, em especial nas regiões do interior do Brasil, ainda não são equipadas com laboratórios de informática ou sequer conectadas à rede mundial de computadores. E também, nem todos/as os docentes têm domínio e conhecimento para manusear essas ferramentas. Infelizmente, em muitas escolas, os instrumentos pedagógicos que professores tem a seu alcance são o quadro, o giz e o livro didático. Isso acontece devido às desigualdades sociais e digitais, como veremos mais adiante. Para Antonio Sandro Schuartz e Hélder Boska de Moraes Sarmiento (2020):

“As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) podem também serem vistas como constructos que instigam a cooperação e parceria na produção do conhecimento e podem contribuir para processos educativos que superem os limites entre a dicotomia físico versus e o virtual”. (Schuartz e Sarmiento, 2020, p.4).

Já a antropóloga Letícia Cesarino (2012, p. 305) aponta que, “para a antropologia digital, as pessoas que estão inseridas no contexto digital também constroem relações por meio de tecnologias, com uma capilaridade crescente que propicia refletir um caráter transversal dentro do campo de estudo das Ciências Sociais”. Assim, Rodrigues (2017) afirma que:

“As tecnologias da informação e comunicação, quando são utilizadas em contextos educacionais, também podem ser espaços de promoção de autorias e de diálogos entre

⁷ Forma diferente de funcionamento do cérebro, a exemplo de pessoas com Transtorno do Déficit e Hiperatividade, autismo, dentre outros. Sobre essa temática, consultar a dissertação de Brendaly Januário (2024), que faz reflexões acerca do autismo.

sujeitos, potencializando aprendizagens mais significativas, contextualizadas, crítico-criativas e enraizadas em linguagens e interações do contemporâneo”. (Rodrigues, 2017, p.5).

Nesse sentido, temos a pesquisa de mestrado de Galba Cristina Bezerra Franca Scartezini (2024, p.19), que analisa “as narrativas das experiências de servidores/as docentes e técnico-administrativos da UFG com sessenta anos de idade ou mais”. A pesquisadora investiga quais as maiores dificuldades enfrentadas por esses/as servidores, “com a digitalização das relações de trabalho, em especial, a partir da pandemia da Covid19 e a possibilidade do home office (trabalhar a partir de casa)”, (Scartezini, 2024, p.22). Nessa pesquisa, eu, assim como meus/minhas interlocutores/as, registrei as dificuldades de realizar o trabalho em casa e lidar com às demandas domésticas no mesmo ambiente, em um período pandêmico.

A antropóloga Neusa Maria Gusmão (2010, p.12), expõe que “essas transformações ocorrem em diversos âmbitos, tanto no nível pessoal quanto coletivo, impactando as relações de trabalho, ao romper barreiras de tempo e distância espaço, e modificando os limites de proximidade”. A antropóloga ressalta que “essa ampliação das possibilidades de comunicação e produção de conhecimento não ocorre de maneira homogênea ou irrestrita”, Gusmão (2010, p.15). Assim, as desigualdades digitais permanecem evidentes, como é observado no contexto etnográfico desta pesquisa, tanto entre docentes quanto discentes, como abordarei mais adiante, no terceiro capítulo.

A exemplo, infelizmente, na instituição, um dos campos minha pesquisa, ainda não conta com laboratório de informática. Destaco que, nenhuma das escolas municipais da cidade em que moro, conta com esse recurso. A secretaria da educação só instalou internet para uso dos professores, depois da pandemia e do retorno das aulas presenciais. Durante as entrevistas, de acordo com as narrativas de meus/minhas interlocutores/as, para conseguirem ministrar as aulas remotas na escola, foram obrigados a fazerem um rateio entre si, afim de instalarem uma rede de Wifi. Meus/minhas interlocutores enfrentaram dificuldades semelhantes às minhas, por exemplo, não possuíam aparelhos celulares adequados as aulas online. Também não tinham um prévio conhecimento para fazer uso dos aplicativos necessários para gravação de vídeos durante as aulas remotas. Essa situação traz o reflexo de um cenário de desigualdades digitais, expondo a realidade educacional.

Alterou profundamente a forma de trabalho docente . Para pesquisadora Vani Moreira Kenski (1998, p. 68), “as rápidas transformações tecnológicas acabam impondo novos ritmos, dimensões e desafios para essas tarefas”. Evidenciando que o uso das tecnologias digitais está muito além de ferramentas tecnológicas. A Base Nacional Comum Curricular (2018),

recomenda “uso das tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem”. Assim, considera indispensável que estudantes adquiram conhecimento para utilizarem e compreenderem os usos das tecnologias e seus impactos na sociedade.

Kenski (1998, p. 70) faz uma alerta sobre essas diferenças, indicando que, “sem políticas inclusivas eficazes, as tecnologias poderiam acentuar as desigualdades educacionais já existentes”. Apesar da BNCC (2018), recomendar os usos das tecnologias em sala de aula, é evidente que isso, muitas vezes não acontece de forma efetiva. Pois, nem todos/as os/as docentes fazem utilizam das tecnologias no cotidiano escolar. Infelizmente, muitas escolas públicas ainda não contam com suporte tecnológico, não possuindo internet, laboratório de informática. Comprovando a falta de investimentos do poder público nessa área, como o caso da escola etnografada.

No momento que realizei minha pesquisa de campo, tive narrativas de professores que revelaram não ter familiaridade em utilizar das tecnologias em suas metodologias de ensino. Durante as entrevistas, o professor a quem chamo de “José”⁸, homem preto, cisgênero, heterossexual, 53 anos, graduado em Geografia afirmou ter tido muitas dificuldades em lidar com as tecnologias no período das aulas remotas. O interlocutor relatou, “não aprendi a mexer com essas coisas. Eu compartilhava os links do Youtube no grupo de WhatsApp de algum vídeo relacionado ao conteúdo. E comprei um quadro que eu montei em minha casa para fazer as correções das atividades. Tirava foto e postava no grupo”⁹.

A professora, a quem aqui chamarei de Sônia, uma mulher branca de 52 anos. Graduada em Pedagogia, também relatou ter tido problemas no uso das tecnologias, e também adotou a mesma estratégia do professor José. Já a professora a quem chamarei de “Joyce”, mulher branca de 36 anos, formada em História e Pedagogia, relatou que tinha mais facilidade em utilizar as tecnologias: “eu gerava o link do meet (*Google Meet*), enviava no grupo de Whatsapp. E conseguia dar minhas aulas”. A professora Nina, mulher preta, licenciada em Geografia e Pedagogia de 54 anos, também relatou ter tido dificuldades em aprender a lidar com os aplicativos para produzir efeitos visuais, que segundo ela, “é muito importante os vídeos com bichinhos e efeitos pra chamar a atenção das crianças”. Todos/as os/as interlocutores/as relataram ter tido alguma dificuldade em lidar com as tecnologias durante as aulas remotas. Como afirmou a professora Lenir, mulher branca, licenciada em Letras e Pedagogia de 49 anos: “Cada um se virou como pode! A gente não recebeu nenhum treinamento, nenhum curso de capacitação por parte da Secretaria”.

⁸ Farei uso de nomes fictícios para não revelar a identidade de meus/minhas interlocutores/as.

⁹ As falas foram preservadas da forma que os/as interlocutores/as fizeram suas narrativas.

Esses desafios e desigualdades acerca dos usos das tecnologias na educação, é um reflexo da falta de capacitação e treinamento docente. Considerando o momento atual, que exige que os professores saibam manusear as tecnologias. Sendo esse aspecto de formação, algo que interfere no que é considerado “educação de qualidade”.

Segundo os relatos de meus/minhas interlocutores/as, a escola não tinha internet disponível para uso dos/as docentes. No período da pandemia, os/as professores/as precisaram instalar internet na escola por conta própria. Pois, a Secretaria Municipal de Educação, exigia que as aulas fossem ministradas de dentro da escola. Assim, mesmo estando em pandemia, os/as docentes deveriam cumprir seu horário de trabalho nas escolas. Após os governos estadual e municipal decretarem o isolamento social e determinaram que as escolas deveriam ser fechadas, as aulas começaram a serem ministradas nas residências de cada docente. Assim, os/as docentes que não possuíam internet em casa, precisaram instalar. Segundo as entrevistas concedidas, a internet disponível nas operadoras de celular não eram suficientes para gravação, edição e envio dos vídeos. Necessitando de instalar uma internet mais potente.

Assim, aliada a um ambiente adequado, conexão com internet de qualidade e com estabilidade, disponibilidade de equipamentos específicos, treinamento, capacitação e valorização adequadas de professores, seria talvez possível “esperançar” - como diz Paulo Freire (1992) - uma implementação bem-sucedida dessas novas tecnologias. Ao lado dessa constatação se verifica, segundo José Manuel Moran (2007, p. 103), que “as tecnologias têm o potencial de auxiliar a encontrar e organizar o que se verifica disperso e, assim, o adequado uso dessas tecnologias se apresenta como uma competência essencial no contexto educacional da atualidade”. Segundo o autor:

“O uso dessas tecnologias surge, também, como desafio para ultrapassar as metodologias de ensino tradicionais e ultrapassadas, fundamentadas unicamente em técnicas de transmissão de conhecimentos. Porém, entre a potencialidade dessas transformações e a sua efetivação, há um gap considerável na realidade cotidiana”. (Moran, 2007, p. 103).

Para Moran (2019, p.104), “as tecnologias digitais, quando bem inseridas no ambiente escolar, tem a possibilidade de melhorar a comunicação, facilitar o acesso e a disseminação de informações. Além disso, possibilitam a produção de conhecimentos”. O autor ressalta que “essas tecnologias, quando bem planejadas e implementadas, podem proporcionar maior protagonismo na vida pessoal e coletiva dos estudantes”, Moran (2019, p.104). No entanto, para ele, “o principal desafio é a utilização dessas ferramentas por meio de uma prática pedagógica que estimule a inteligência e autonomia de estudantes, promova uma interação significativa”. Enfatizando que “o que realmente importa não é a tecnologia em si, mas a forma de como ela

é utilizada”, Moran (2019, p.105). Nesse sentido, Modelski, Giraffa e Casartelli (2019, p. 90), destacam que, “entre as inovações tecnológicas do novo século, se evidenciam aquelas que ampliam a capacidade humana de comunicação”.

A respeito dessa possível potencialização da comunicação, a professora da área comunicação e semiótica, Lucia Santaella (2007), expressa que:

“O ser humano se constitui como sujeito e adquire significância cultural particularmente por meio da linguagem. Assim, diante de um cenário onde ocorrem constantes modificações nas formas de comunicação, isso também faz com que as pessoas alterem suas maneiras de perceber o mundo, o tempo, os espaços, os sentimentos, a forma de viver e de se relacionar, e o ambiente educacional passa a refletir essas alterações - projetando um novo contexto de hábitos e de comportamentos. Em termos gerais, é nesse contexto, por sua vez, que os estudantes já se inserem neste contexto com alguns conhecimentos tecnológicos e digitais, mesmo que desigualmente distribuídos, porém necessitam do docente para os direcionar em seu caminho formativo”. (Santaella, 2007, p. 91).

Contudo, é fundamental destacar que a forma como essa incorporação se dá varia significativamente conforme o contexto social específico. Assim, segundo Renildo Franco da Silva e Emilse Sena Correia (2021, p.24), “essas denominadas tecnologias digitais surgem como plataformas de ensino, como recursos tecnológicos e, inclusive, como estratégias pedagógicas”. Para eles, “o domínio dessas tecnologias apresentou falhas durante o processo de ensino, especialmente no período da pandemia de Covid19, quando elas se tornaram a única forma viável para os docentes conduzirem a aprendizagem” (Silva e Correia, 2021, p.25). Segundo os pesquisadores, “o contexto pandêmico rompeu com o ensino tradicional, exigiu dos/as docentes uma rápida adaptação e maior domínio das novas tecnologias para manter a comunicação e o contato com os estudantes”. Apesar de não ter havido tempo e condições oportunas para a capacitação adequada de professores, como pude perceber em meu campo e também em minha experiência como docente.

É notório que “antes da pandemia de Covid19, as tecnologias digitais estavam presentes no ambiente escolar. Entretanto, o isolamento social intensificou os usos de aparelhos tecnológicos”, conforme Pedro Silva (2021, p.10). Para ele, “a pandemia exigiu uma rápida adaptação por parte dos docentes, o quadro foi substituído por telas e o contato presencial pelo digital”. (Silva 2021, p.10). Dessa forma, tal situação evidenciou as desigualdades digitais e sociais tanto entre professores, como estudantes, que não possuíam acesso, ou não dominavam os usos das tecnologias digitais.

O próximo tópico, traz análises sobre o diálogo entre Antropologia digital e Educação. Esse diálogo é fundamental para a elaboração da minha pesquisa, permitindo uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas que envolvem a educação em um cenário digital.

1.3. Diálogos entre Antropologia Digital e a Área Educacional

As Ciências Sociais, especialmente o campo da Antropologia Social e Cultural, desde os anos 1990, vem se tornando uma área de investigação bem-sucedida. De acordo com o antropólogo Rodrigo Rosistolato (2018),

“A escola pode ser vista como um lócus privilegiado para investigações antropológicas da educação, sendo notório que a sociedade está em constante transformação e a tecnologia está cada vez mais inserida na sociedade. A educação é um ambiente que reflete a sociedade, também tem sido influenciada pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação, bem como das mídias digitais”. (Rosistolato, 2018, p. 6).

Assim, os termos - “Antropologia do Ciberespaço” ou “Antropologia da Cibercultura” – vem estudando a internet e as tecnologias digitais. Sendo denominado de “Antropologia Digital”. Para as pesquisadoras Lins, Parreiras e Freitas, (2020):

“Se já há alguns anos se reconhece a importância desse campo de estudos, a pandemia da Covid-19 deixou claro o quanto as tecnologias, representadas por seus múltiplos dispositivos e pelas redes de conexão, são fundamentais para as relações que estabelecemos uns com os outros e com o mundo. A partir da digitalização de boa parte de nossas atividades - ou migração para formas remotas de interação, se preferirmos - fica patente a necessidade de complexificar nosso entendimento dos muitos usos e das muitas possibilidades oferecidas pela tecnologia e pelo digital”. (Lins, Parreiras e Freitas, 2020, p. 2).

Nesse sentido, as relações sociais observadas no contexto escolar foram inseridas em um novo ambiente, que inclui as interações sociais estabelecidas de maneira digital. Como em muitos lugares do mundo a sociedade brasileira, tem aplicado esses sistemas de comunicação, cada vez mais a denominação “digital”. Assim, de acordo com as pesquisadoras Beatriz Accioly Lins, Carolina Parreiras e Eliane Tânia de Freitas (2020):

“Digital se refere a um conjunto heterogêneo e bastante amplo de objetos, ações e relações sociotécnicas que se tornaram parte de nossa experiência cotidiana, modulada por marcadores sociais de classe, gênero, idade, raça, sexualidade, dentre outros”. (Lins, Parreiras e Freitas, 2020, p.2).

Apesar das tecnologias serem utilizadas na Educação, a escola etnografada não possui tecnologias para serem manuseadas dentro da sala de aula. Assim, meus/minhas interlocutores, antes da pandemia de Covid19 ainda não faziam uso de aplicativos e tecnologias durante suas aulas. Tal fato denuncia a falta de investimentos do poder público municipal para a educação.

Meus/minhas interlocutores também relataram sua revolta com a infraestrutura precária da unidade escolar. Evidenciaram sua insatisfação com as condições de trabalho, denunciando que o piso salarial está bem abaixo do piso estadual e nacional.

Para Rifiotis (2016, p. 116), “as questões relacionadas à etnografia no campo da cibercultura estão diretamente ligadas à forma como a antropologia passou a explorar o ciberespaço”. Segundo o pesquisador, as interações presenciais tem sido substituídas de forma gradativa pelo virtual. Os autores Segata e Rifiotis (2016, p.116) destacam que “a etnografia situa a cibercultura no contexto em que ela é produzida e ganha significado no cotidiano”. Assim, é preciso uma análise sobre os docentes inseridos na “cultura digital”, de quais formas percebem suas relações e experiências sociais, virtuais, com pessoas e objetos tecnológicos e com os ciberespaços

Em minhas vivências docentes, percebo algo comum na sala dos professores, na instituição em que desenvolvi minha etnografia, vê-los/as manuseando frequentemente seus telefones. Nota-se, portanto, que a “cultura digital” faz parte da rotina docente atual. Em outro sentido sobre o debate acerca do conceito de “cultura”, o qual se diferencia das discussões sobre os sentidos de “cultura digital” (noção que apresenta polêmicas em si mesma). Sahlins (1987, p. 73), pondera que “a ‘cultura’ é ordenada historicamente e seus significados e estruturas se transformam com o tempo, de acordo com as ações humanas que dão sentido a práticas variadas”. Alguns estudos, como o de Ana Neuvani do Nascimento (2018), expõe que “as Tecnologias de Informação e Comunicação podem ser aliadas de variadas maneiras da aprendizagem das crianças e mesmo de adultos”. Em termos críticos, a autora afirma que:

“Os recursos tecnológicos são vistos como uma fórmula mágica, capaz de contribuir para a superação da crise que vive a educação brasileira. Essas pesquisas atribuem aos instrumentos tecnológicos um caráter transformador. Outros estudiosos seguem uma linha investigativa cujos resultados demonstram uma visão pessimista dessas possibilidades, colocando a criança em uma posição de vulnerabilidade diante do desenvolvimento desses recursos”. (Nascimento, 2018, p.22).

Observando relatos durante as conversas de meus/minhas colegas professores/as, em momentos diversos, sobre os usos das mídias etecnologias, nota-se que os registros sempre vinculados ao uso da tecnologia. Tais registros são uma pequena demonstração de situações desafiadoras que professores/as enfrentaram nas aulas remotas. Analisarei tais questões posteriormente no capítulo três, em que todos/as concordam que “os usos das tecnologias na sala de aula, também corrobora para com a aprendizagem dos/as estudantes”. Mas, interessante, grande parte dos/as professores/as que foram meus e minhas interlocutoras nessa pesquisa, ainda afirmam que usavam somente a televisão, raramente passavam filmes

para os estudantes. Isso, de certa forma, reflete o cenário interiorano e pouco estruturado aqui estudado.

A escola tem apenas uma televisão de tela plana, que é compartilhada por todos/as docentes. Essa televisão foi entregue à escola, em 2022, pela Secretaria Municipal de Educação.

Nem sempre é possível passar filmes para os/as alunos/as direto do Youtube¹⁰, devido falhas de conexão com a internet. Alguns/mas interlocutores/as relataram utilizar *Pen Drive*¹¹, baixam os vídeos e armazenam nesse dispositivo, afim de que não precisem “contar com a sorte”, como diz a professora Sônia no dia de passar algum vídeo para os/as estudantes. Pois, nem sempre dá certo, já que em muitas ocasiões, a internet está muito lenta e não é possível assistir aos vídeos.

Por causa da pandemia da Covid19, docentes em todo o país, foram repentinamente obrigados/as a adotar recursos digitais como principal meio de ensinar e aprender. Nesse novo cenário, tivemos que aprender rapidamente a gravar, editar e postar vídeos, utilizar diversas plataformas, muitas vezes sem cursos preparatórios ou tempo adequado para essas adaptações. Além do mais, a comunicação com pais, mães e estudantes ocorreu principalmente pelos grupos de WhatsApp, de maneira intensa.

No próximo subcapítulo da minha dissertação descreverei e contextualizarei a escola em que desenvolvi minha pesquisa de campo e meus/minhas interlocutores/as. Na sequência, delinearei o contexto cultural e histórico que influi nas interações e nos significados em meu campo e também apresentarei os principais atores envolvidos/as em minha investigação. Além disso, destacarei a importância da etnografia como método para compreender as vozes e experiências dos interlocutores em seus próprios termos e significados, tecendo suas narrativas no tecido da etnografia. O que apresento a seguir será fundamental para apresentar as bases do trabalho, permitindo que quem lê compreenda não apenas o "como", mas também o "porquê" certas escolhas feitas durante a investigação.

1.4. Contextualização do Campo da Pesquisa: A escola, interlocutores e meu campo

A escola, campo dessa pesquisa, faz parte da rede municipal de ensino pública de uma cidade do interior do norte de Goiás. A escola é considerada um lugar de vulnerabilidade social. Fundada em 2000, pela Secretaria Municipal de Educação. Funciona normalmente nos horários matutino e vespertino. Ofertando a Educação Básica desde o Jardim I ao 5º ano do Ensino

¹⁰ Plataforma de vídeos, onde é possível produzir, compartilhar e assistidos vídeos com pessoas de todo o mundo. <https://brasilecola.uol.com.br/informatica/youtube.htm>. Acesso em 10/12/2024.

¹¹ Dispositivo de memória portátil. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/informatica/pen-drive.htm>. Acesso em 10/12/2024.

Fundamental I. Atende 366 estudantes regulares. Dentre os estudantes, 228 recebem o auxílio do Programa Bolsa Família¹², do Governo Federal. Correspondendo a 62% do alunado da instituição. Indicando uma realidade de desigualdades sociais.

A escola possui uma sala de recursos multifuncionais que oferece Atendimento Educacional Especializado (AEE). Espaço onde são trabalhadas atividades lúdicas e diferenciadas para as crianças que apresentam distúrbios de aprendizagem, autismo, deficiência intelectual, dentre outros. Quando foi realizada a coleta de dados desta pesquisa, atendia a 11 crianças com autismo, 1 aluna com deficiência intelectual, 1 estudante com retardo mental, 3 estudantes com deficiência física e 10 discentes com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. Saliento que nem todas as famílias tem condições financeiras para buscar uma assistência especializada. Em 2024, 64 estudantes foram atendidos/as na sala de recursos, o equivalente a 17% dos estudantes. Segundo as narrativas de meus/minhas interlocutores/as, infelizmente, alguns estudantes enfrentam situações de pobreza, violência, drogas, alcoolismo. Isso reflete na aprendizagem em sala de aula.

No período em que foi realizada a coleta de dados, a instituição necessitava uma reforma emergencial. Segundo os/as participantes da pesquisa, há existência de as infiltrações, goteiras, mofos, entre outros problemas estruturais que têm afetado as atividades e posto em risco a segurança de funcionários/as e estudantes. As salas de aula são bem pequenas, possuindo apenas uma janela em cada sala, pouca ventilação. São superlotadas com média de 25 a 32 estudantes por turma e instalado um ar-condicionado. A cidade tem temperaturas elevadas no verão com uma média diária de 35 a 43 graus de temperatura, sendo considerada uma das mais quentes do estado de Goiás de acordo com o site Climatempo.

O corredor de entrada da escola é estreito com pouca iluminação e, conseqüentemente, pouco arejado. Posso confirmar que surgem muitos incômodos gerados devidos os problemas citados acima. As salas em que atuei, ora muito pequenas, mal iluminadas e sem ventilação, mofadas, causavam mal-estar tanto em professores/as, como em estudantes. Pois, o cheiro forte do mofo, sempre causava náuseas e dores de cabeça em quem trabalha e estuda nessas salas. Inclusive, essa era uma reclamação diária das funcionárias responsáveis pela limpeza das salas. Algumas janelas não têm vidro e quando chove, molha dentro da sala de aula, as carteiras e os materiais dos alunos, além de goteiras incômodas. Os/as professores têm que se desdobrar e remanejar espacialmente as carteiras para proporcionar o melhor condicionamento para os/as estudantes assistirem as aulas com alguma dignidade.

Uma questão que gera bastante desconforto, são os ar-condicionados que nem sempre estão em boas condições de funcionamento. Em muitas situações param de funcionar

abruptamente e estudantes e docentes chegam a passar mal, devido ao calor excessivo. Inclusive eu já passei essa experiência algumas vezes, gerando mal-estar físico pela queda de pressão, ocasionada em uma semana que o ar-condicionado da sala em que eu atuava havia parado de funcionar. Minha colega que trabalhava na mesma sala de aula no período vespertino, relatou que tanto ela como seus/as alunos/as, também sentiram náuseas enquanto o ar-condicionado não estava em funcionamento. Uma semana após nossas reclamações, a diretora solicitou uma visita técnica e resolveu o problema.

Outra reclamação constante dos/as interlocutores/as da pesquisa e demais professores, diz respeito ao salário, que é bem abaixo do piso nacional e estadual¹², cerca de R\$ 1.000,00 (hum mil reais) a menos. Houve diversas manifestações da categoria, juntamente com o Sindicato dos professores. Fizeram uma mobilização pelas principais avenidas da cidade e também em frente à prédios públicos. Os/as docentes faziam reclamações desde o salário, livros didáticos a infraestrutura das escolas. A categoria organizou uma greve que durou todo o mês de abril de 2022. Retornaram após um acordo de aumento de 3% no salário que seria pago pela prefeitura gradativamente. Eu e as demais colegas que trabalhávamos através de contratos temporários na época, devido a fragilidade de nosso vínculo trabalhista, infelizmente nos sentimos impelidas em cumprir o nosso horário de trabalho normalmente, durante o período da greve.

Assim, aulas foram repostas aos sábados, dois sábados ao mês, até o término do ano letivo, e mesmo tendo trabalhado durante a greve, nós, que éramos contratos temporários, também precisamos de trabalhar aos sábados. Trabalhar no dia de sábado, entre os/as professores e demais funcionários/as da escola, gerava (gera) um clima coletivo de insatisfação. Sempre haviam reclamações como: “era pra eu estar lavando roupas agora, dando faxina, mas... olha o que a gente é obrigada a fazer”. O Sindicato da categoria continua lutando pela melhoria dos salários, das condições de trabalho e da infraestrutura das instituições de ensino.

Uma outra queixa frequente entre os/as docentes, acerca da infraestrutura da escola, goteiras em todas as salas de aula, inclusive na secretaria, cozinha, sala de professores. Em algumas situações, os/as docentes reclamavam de danos aos materiais pedagógicos, livros didáticos, cartazes, devido às goteiras. Outra reclamação comum, era do mofo nas paredes e no

¹² O piso do magistério dessa cidade é em torno de R\$ 3.800, 00. O piso estipulado pelo governo federal em 2025 no valor mensal: R\$ 4.867, 77. Maiores informações: <https://www.gov.br/mec/pt/br/assuntos/noticias/2025/janeiro/piso-salarial-dos-professores-tem-reajuste-acima-da-inflacao>. Acesso em 17/02/2025.

O piso do magistério estadual, atualmente é de R\$ 4.914,75. Maiores informações: https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/110394/lei-23234. Acesso em 17/02/2025.

teto, que gerava muito desconforto e também, segundo relatos de docentes, reações alérgicas em professores/as e estudantes. Como mencionei há pouco, o mal funcionamento dos ar-condicionados também são frequentes, gerando mal-estar em docentes e estudantes, durante os períodos de calor intenso que chega a mais de 43 graus centígrados de temperatura.

Durante as reuniões de professores, sempre emergia o assunto da Pandemia da Covid19 e, conseqüentemente, sobre as aulas remotas, e reclamações a respeito das aulas nessa época. A queixa mais comum e generalizada era a sobrecarga de trabalho. De acordo com os/as discentes, muitos/as pais/mães e responsáveis, não respeitavam os horários das aulas e enviavam mensagens fora do horário de expediente dos/as professores, inclusive aos finais de semana e feriados. Tal fato chegou a prejudicar a vida pessoal dos/as interlocutores/as da pesquisa, como veremos mais adiante.

Paralelamente, durante a realização da minha pesquisa de campo, eu trabalhei na instituição em que ocorreu a pesquisa, como professora titular da turma do 4º ano, no período matutino. No período da tarde, ministrava a disciplina de Língua Portuguesa na turma do 5º ano. A turma do 4º ano tinha 28 estudantes, 12 meninos e 16 meninas. Na turma do 5º ano, o total de 20 estudantes, sendo 08 meninas e 12 meninos. O público atendido pela escola, são crianças com idade de 03 a 12 anos. No momento da investigação, o quadro de funcionários/as eram 35 pessoas: contando com 21 professores/as regentes, 3 professores e 19 professoras, 10 funcionárias administrativas. 1 professor e 4 professoras de apoio à inclusão. A idade dos/as funcionários/as variava entre 26 e 56 anos.

O grupo gestor é composto por 3 mulheres, entre 50 e 53 anos. A diretora, funcionária efetiva, possui mais de 21 anos de magistério. A coordenadora pedagógica possui mais de 23 anos de experiência docente. A secretária que atua na área administrativa, também atuou como assistente de serviços gerais, com mais de 20 anos de experiência na área. Acerca dos recursos financeiros, a Escola Municipal recebe a verba do PDDE, (Programa Dinheiro Direto na Escola), que é destinado para compra de materiais permanentes e de consumo. Outro recurso oferecido, é repassado pelo Tesouro Municipal e administrado pela Prefeitura Municipal.

De acordo com a direção da escola, esses recursos são insuficientes para atender às demandas da instituição. Dessa forma, a equipe de funcionários desenvolve projetos ao longo do ano para arrecadar fundos: (Festa Junina, feira de roupa usada). Sobre a infraestrutura da instituição consiste em: 01 Sala da Direção; 01 da Secretaria; 07 Salas de Aula; 01 Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE); 01 Sala de Professores; 01 Biblioteca Desativada; 01 Depósito de Material de Limpeza; 01 Cozinha; 01 Depósito de Alimentos; 01

banheiro com um sanitário para funcionários; um banheiro para as meninas e um para os meninos, com 02 sanitários; um pátio de terra e um parquinho infantil. A prefeitura, então trocou o telhado, aterrou a piscina quebrada e interditada e também pintou a escola. Apesar disso, a escola precisa de uma ampla reforma, pois, as salas de aula são muito pequenas e é grande a quantidade de alunos. Para exemplificar, a sala de aula em que trabalho atualmente, comporta 20 estudantes, e no momento são 27 estudantes matriculados e frequentes. O que também acontece em outras salas de aula. O que causa bastante transtornos, tanto para professores como estudantes, devido ao pouco espaço.

1.5 Caracterização dos/as Docentes Interlocutores/as da Pesquisa

Os/as interlocutores/as, participantes da pesquisa, são docentes da Educação Básica, atuantes na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I. Os/as conheci no início dos anos 2022, quando comecei a trabalhar na instituição, por contrato temporário. Quando fui aprovada no PPGAS/UFG, no início de 2022, informei a então diretora sobre meu ingresso no programa. Falei também da minha intenção de realizar minha pesquisa de campo na instituição, e ela aceitou prontamente, me autorizando a investigar na escola. Como mencionei anteriormente, eu também comuniquei à diretora que não identificaria nem a escola, nem quaisquer interlocutores em minha dissertação, assim como em futuras publicações derivadas. Também tive autorização da atual diretora que foi eleita no final de outubro de 2022, reeleita em dezembro de 2024. Ela já tinha conhecimento do meu ingresso no mestrado, me autorizou a dar continuidade em minha pesquisa na instituição.

Assim, em uma reunião pedagógica, em maio de 2023, a diretora comunicou aos professores, que tinha me autorizado a realizar minha pesquisa na escola. Assim, apresentei minha pesquisa, e, todas/as meus/minhas colegas se disponibilizaram a participar. Também tive apoio do grupo gestor e das coordenadoras de turno.

Nesse sentido, a antropóloga Ana Clara Damásio (2022, p.7), em seu artigo “Isso não é uma etnografia”, afirma que “o antropólogo se desloca até o campo de pesquisa para compreender, se aproximando das pessoas, afim de conhecer e escrever, a partir dos dados que coleta durante sua relação tanto com o campo, como com seus interlocutores”. Então, procurei os/as professores/as que dispuseram de tempo para a realização das entrevistas, que, conseqüentemente, foram aqueles/as que tem mais afinidade comigo, enquanto colega de trabalho, convivendo a cerca um ano e meio, diariamente. No entanto, uma das interlocutoras, com a qual não tenho muita afinidade, também afirmou ter interesse na participação da pesquisa

porque, segundo ela: “queria deixar registrado historicamente o tamanho dos desafios enfrentados durante o período da pandemia e a falta de apoio e de investimento do poder público para com a educação na época”.

Deste modo, por meio dessa fala, a professora a quem chamarei de Lenir, mulher branca de 49 anos, com mais de 24 anos de docência, expressa sua indignação com a forma que os professores trabalharam durante a pandemia. Sem apoio e suporte financeiro do poder público municipal. A professora Lenir costuma “falar o que pensa”. É sindicalista e sempre se faz presente nas reivindicações da categoria, se envolve nos assuntos polêmicos da instituição, costuma dar sempre sua opinião em tudo.

Assim como ela, em várias ocasiões, outros/as docentes demonstraram insatisfação com a maneira que as aulas remotas foram conduzidas. Segundo os relatos dos/as docentes, não foi oferecido nenhum curso de capacitação, suporte técnico e nem financeiro, cada professor/a conduziu às aulas do jeito que conseguiu.

Dessa forma, para realização dessa pesquisa, concederam entrevista o total de 8 docentes, sendo 7 mulheres e 1 homem. As mulheres, entre 36 a 53 anos e o homem, 54 anos. Todos/as se declararam cisgênero, heterossexuais, casados/as, pais e mães, católicos. As entrevistas foram feitas no segundo bimestre, entre os meses de maio e junho de 2023.

A primeira entrevista ocorreu no dia, 15 de maio, após uma atividade pedagógica com as professoras Lady, Nina e Ellen, conjuntamente, em grupo. A professora Nina, se identificou como mulher preta de 53 anos de idade, mulher cisgênero, católica, professora alfabetizadora, formada em Geografia e Pedagogia. Tem um jeito de ser meigo e sempre atenciosa com as crianças, é comunicativa, trabalha na instituição há mais de 12 anos. Trabalha nos períodos matutino e vespertino.

A professora Ellen, de 44 anos se declarou mulher cisgênero, branca, católica. Formação em Geografia e Pedagogia, e possuindo mais de 15 anos de experiência na docência. É uma professora bastante criativa e comunicativa, alfabetizadora. Trabalhava na instituição em que ocorreu a pesquisa no período vespertino e no período matutino, cumpria horário em um outro órgão, acumulando dois cargos públicos. A professora Lady, por sua vez, está com 45 anos, se declarou, mulher cisgênero, preta, tendo enfatizado: “*Negona, é assim que eu me enxergo*”. A interlocutora se declarou católica, licenciada em Pedagogia com mais de 20 anos experiência em sala de aula. Lady é uma professora muito alegre e extrovertida, brincalhona com todos/as os/as funcionários e estudantes. Trabalha na instituição a cerca de 20 anos, nos períodos matutino e vespertino.

Em seguida, a segunda entrevista também foi realizada no mesmo dia, juntamente com

as professoras Sandy e Sônia. A professora Sandy de 46 anos, se declara mulher cisgênero, parda, católica. Licenciada em Pedagogia, tendo mais de 20 anos de experiência em sala de aula. Sandy é uma colega bastante alegre e comunicativa, sempre disposta a ajudar os/as colegas, tanto na vida profissional como pessoal. Já a professora Sônia, de 52 anos, graduada em Pedagogia, se denomina mulher cisgênero, branca e católica, atua na área há mais de 25 anos. Tem um comportamento mais discreto e reservado. Se comunica bem com os/as colegas de trabalho e é muito carinhosa com os/as estudantes. A professora Sônia trabalha apenas no período matutino e atua na instituição onde ocorreu a pesquisa há cerca de 15 anos.

Já a terceira entrevista, ocorreu na semana seguinte, individualmente, com o professor José, lembrando que todos os nomes foram alterados aleatoriamente para garantir a confidencialidade de interlocutores. Ele, um, homem, preto, tendo, na verdade, afirmado: “Negão, eu sou Negão”, de 54 anos. Graduado em História e licenciado em Pedagogia, cisgênero, héterossexual e com mais de 25 anos na educação. José é um professor discreto, trabalha na instituição acerca de 18 anos. Sempre se posiciona politicamente, sempre dá sua opinião nas reuniões de professores e também nos assuntos que surge entre os docentes.

Assim como a professora Nina, tem mais de 25 anos de atuação na Educação, estando entre os interlocutores mais experientes. O professor José trabalha em três instituições e nos três períodos, matutino, vespertino e noturno. Na instituição onde ocorreu a pesquisa, ele trabalha somente no período matutino. Ao final do mês de maio, ocorreu a quarta entrevista, também se deu forma individual, com a professora Joyce, 36 anos, mulher, branca, cisgênero, heterossexual, católica, de classe média, possuindo mais de 10 anos de experiência docente. Com formação em História e licenciada em Pedagogia. É bastante extrovertida e comunicativa, sempre faz brincadeiras com professores e funcionários e também com estudantes. É muito querida na escola. Trabalha na instituição há três anos, nos períodos matutino e vespertino.

Em meados de junho, realizei a quinta entrevista de forma individual com a professora Lenir, 50 anos, mulher cisgênero, branca, católica. Alfabetizadora, formada em Letras e Pedagogia, com mais de 25 anos de regência em sala de aula. Bastante comunicativa e extrovertida, já foi rotulada por alguns/as colegas de “polêmica”, por não temer se posicionar e falar o que pensa. A professora Lenir trabalha nos períodos matutino e vespertino e atua na instituição há cerca de 12 anos.

Dessa forma, destaco que a maior parte de meus e minhas interlocutoras possuem mais de 20 anos de experiência em sala de aula e nenhuma pessoa estava em seus primeiros anos de docência. As pessoas com menor tempo de experiência, possuíam pelo menos dez anos de regência em sala de aula. Em sua grande maioria, meus/minhas interlocutores cumprem uma

jornada de trabalho de 40 a 60 horas semanais. Além disso, sete interlocutores podem ser considerados de “meia idade” (que vai dos 40 aos 59 anos). Somente a interlocutora Joyce de 36 anos. Atuando em um ritmo de trabalho intenso, cumprindo de 60 horas semanais. Somente uma interlocutora, a professora Sônia, trabalha por 30 horas semanais, ou seja, meio período. Eu e o professor José, na época em que ocorreram as entrevistas, trabalhávamos os três períodos, eu em duas instituições públicas e o professor José, em três.

E me incluindo como sujeito nesta pesquisa e também entre as que possuíam menos anos de experiência, eu, como pesquisadora, professora e participante da investigação, sou uma mulher cisgênero, parda, cristã, de classe média, tendo mais de 10 anos de experiência em sala de aula. Minha formação inicial na graduação é em Pedagogia, além das demais já mencionadas anteriormente em meu memorial e, agora, uma antropóloga em formação. Destaco também que todos/as os/as participantes da pesquisa se declaram casados/as e possuir de um a quatro filhos/as. A média salarial dos/as interlocutores da pesquisa, contando com a remuneração que recebem de outras instituições, varia entre 2 (dois) até 7 (sete) salários mínimos¹³.

Abaixo, apresento na tabela, os dados de meus/minhas interlocutores/as. Ressalto que os nomes foram escolhidos aleatoriamente, afim de manter em sigilo a identidade dos/as mesmos/as. Além do gênero, raça, sexualidade, idade, escolaridade e tempo de atuação profissional, os pseudônimos são apresentados na ordem alfabética. Mantive somente o meu nome real.

Interlocutor	Gênero	Sexualidade	Raça	Idade	Formação Profissional	Tempo de atuação
Ellen	Feminino	heterossexual	branca	44 anos	Geografia e Pedagogia	15 anos
José	masculino	heterossexual	preto	54 anos	Geografia e Pedagogia	25 anos
Nina	feminino	heterossexual	preta	53 anos	Geografia e Pedagogia	25 anos
Joyce	feminino	heterossexual	branca	36 anos	História e Pedagogia	10 anos
Lady	feminino	heterossexual	preta	45 anos	Pedagogia	20 anos
Léia	feminino	heterossexual	parda	40 anos	Pedagogia	10 anos

¹³ Atualmente, o salário mínimo no Brasil é de R\$ 1.518,00 (hum mil e quinhentos e dezoito reais). Disponível em: <https://www.gov.br/inss/pt-br/centrais-de-conteudo/audios/novos-valores-de-contribuicao-e-de-beneficios-com-salario-minimo-para-2025#:~:text=Se%20%C3%A9%20referente%20a%20janeiro,seja%20o%20percentual%20de%20contribui%C3%A7%C3%A3o.>

Lenir	feminino	heterossexual	branca	50 anos	Letras e Pedagogia	25 anos
Sandy	feminino	heterossexual	parda	46 anos	Letras e Pedagogia	20 anos
Sônia	feminino	heterossexual	branca	52 anos	Pedagogia	25 anos

Dentre os vários textos que nortearam essa pesquisa, alguns foram debatidos no Laboratório de Experiências Etnográficas e Marcadores Sociais das Diferenças (LEX), coordenado pelos professores doutores Carlos Eduardo Henning e Glauco Ferreira. A exemplo, o texto de Mariza Peirano, “Etnografia e teoria vivida”, (2008), a antropóloga afirma que:

A (boa) etnografia de inspiração antropológica não é apenas uma metodologia e/ou uma prática de pesquisa, mas a própria teoria vivida. Uma referência teórica não apenas informa a pesquisa, mas é o par inseparável da etnografia. (Peirano, 2008, p. 3).

No texto de Ana Clara Damásio (2022, p.6), “Isso não é uma autoetnografia”, para ela, “construímos dados com quem, por alguma razão, se aproxima da gente e possui a intenção de colaborar com nossa pesquisa”. Segundo a antropóloga, a lente que pondera a pesquisa, a etnografia e antropologia, em um amplo sentido, “são marcadas não por distanciamentos, mas sim por aproximações (em diferentes níveis e com diferentes ênfases)”, Damásio (2022). Dessa forma, os relatos de meus/minhas interlocutores/as, tem várias semelhanças com as minhas experiências, gerando uma identificação das dificuldades enfrentadas por nós professores/as, foram de alguma forma, os mesmos, em diferentes intensidades.

O texto da dissertação de mestrado de Brendaly Januário (2024), “Entre Mães, Filhas, Casas e Autismo: uma etnografia autista da cena da Cultura de Baile/Ballroom em Goiânia/GO, sob o olhar de uma socióloga no Espectro Autista”, trouxe reflexões para mim, que em algumas situações, existe uma “linha tênue”, entre fazer etnografia e autoetnografia. A pesquisadora faz refletir sobre a tensão entre a etnografia e a autoetnografia: “eu concordava e me via contemplada tanto pela etnografia, quanto pela autoetnografia. Esse tensionamento me levou a percepção de que a pesquisa que eu realizo abrange e mobiliza as duas temáticas que estão interrelacionadas”. (Januário, 2024, p. 48 e 49). Me identifiquei bastante com essa afirmação. Assim, os textos mencionados acima, serão retomados posteriormente.

Esses dados foram reunidos durante as entrevistas, através das respostas autodeclaradas. Assim, de acordo com as declarações dos/as interlocutores/as, são 8 pessoas, todos/as cisgêneros, heterossexuais e católicos. Além disso, em termos de identidades raciais

declaradas entre minhas interlocutoras: uma mulher se declarava preta, três mulheres pardas e quatro mulheres se declaravam brancas. Portanto, entre ela, metade delas se identificava como brancas e outras metades se identificava como parda ou preta, todas de classe média. Em termos do curso da vida, a maioria se encontrava na meia idade. Suas idades variavam entre 36 e 54 anos. Sendo apenas um homem cisgênero, preto, e de classe média e na meia idade.

As entrevistas foram todas concedidas presencialmente, no período matutino, dentro da escola onde ocorreu a pesquisa. Foram realizadas nesse período por escolha dos/as docentes participantes da pesquisa. A maior parte dos/as docentes que concederam as entrevistas, portanto, atuam nesse período na referida instituição que funciona somente nos períodos matutino e vespertino e fica fechada no período noturno. Pois, tanto eu e alguns/as colegas trabalhávamos dois ou os três períodos, matutino, vespertino e noturno. Alguns/as, em mais de uma instituição, outros/as colegas, trabalham em até três instituições. Ou seja, todos estávamos, de modos distintos, sobrecarregados. Assim, eles/as preferiram dar as entrevistas na escola em que trabalhamos, pois, muitos/as, diziam: “meu final de semana é sagrado! Não quero pensar em escola! Basta os planejamentos que a gente tem que fazer em casa”.

As entrevistas foram realizadas nos intervalos das aulas, como horário do recreio/intervalo, ao final das reuniões pedagógicas, ou sempre que sobrava um tempinho no meio do cotidiano corrido e sobrecarregado que possuíamos. As entrevistas individuais duraram cerca de três a quatro dias, pois, foram realizadas durante o horário do intervalo.

Eu lia as perguntas e anotava as respostas dos/as interlocutores em meu caderno de campo, que estava sempre comigo, anotando as falas, mesmo que informais, em momentos diversos. Infelizmente, não consegui gravar o áudio porque meu celular estava danificado e não podia captar áudio e também com problemas de armazenamento na memória. Na época, eu não tive condições de comprar um celular melhor, pois, meu marido estava desempregado há mais de um ano e meio, e eu quem mantinha as despesas domésticas.

Como comentei anteriormente, para além das entrevistas, fiz diversas anotações sobre conversas informais e diálogos que observei entre meus colegas e interlocutores/as. Ademais, também apresento e problematizo as minhas vivências no âmbito pessoal e profissional, sobre as formas de utilizar as tecnologias em minha prática docente. Relatando período anterior à pandemia, até os dias atuais. A finalidade no próximo capítulo é mobilizar algumas referências etnográficas e autoetnográficas para o desenvolvimento da minha análise por meio das narrativas de minhas próprias experiências. As situações e desafiadoras que vivenciei, desde que comecei a trabalhar como professora, há mais de dez anos. Tanto no ensino primário ao superior, as adaptações que eu e meus/minhas interlocutores/as, trabalhadores da escola pública

brasileira, fizemos e continuamos a fazer no decorrer do tempo.

Em certos aspectos, meu campo extravasa, pois também traz em relatos autoetnográficos os caminhos que trilhei como docente no ensino superior no mesmo período e a lida com um cotidiano profundamente sobrecarregado, conectando posicionalidades diversas: professora, antropóloga em formação, mãe, filha, esposa, entre tantas outras.

CAPÍTULO II - “TUDO AO MESMO TEMPO AGORA”: NARRATIVAS AUTOETNOGRÁFICAS SOBRE TRABALHO DOCENTE E TRABALHO DOMÉSTICO FEMININO

Iniciarei este capítulo apresentando minha própria narrativa autoetnográfica de minhas experiências nos âmbitos pessoal e profissional, trabalhando remotamente como docente em “home office”, a partir de minha casa. Entretanto, aqui também eu abordo e considero o trabalho sem remuneração que desenvolvi no mesmo período (trabalho esse tão pouco reconhecido e legitimado que raramente é considerado “trabalho”), que é “o cuidado doméstico e o trabalho do cuidado da família¹⁴”, como defende Maria Ignez S. Paulilo (1987). “O trabalho do cuidado”, como afirma a antropóloga Marcia Reis Longhi (2024), “sobretudo no contexto pandêmico, tende e tendeu a recair com peso desproporcional mais sobre as mulheres, nos sobrecarregando, talvez como nunca antes”.

Assim, minha análise autoetnográfica neste capítulo vai se basear em especial na apresentação de minhas próprias narrativas sobre esses dois âmbitos de atuação dentro de minha etnografia multissituada: 1) a docência na Instituição Pública de Ensino Superior em termos pandêmicos; 2) a vida e o trabalho doméstico, o cuidado com filhos, esposo e a família, dando destaque para uma conjuntura extremamente sobrecarregada que envolveu, em momentos distintos, inclusive o acúmulo de atribuições de ter começado a cursar o próprio mestrado, a partir de março de 2022.

Portanto, este capítulo alternará análises de narrativas pessoais, domésticas, públicas e profissionais. Tendo um tom ensaístico, experimental, um tanto confessional, e que isso também justifica a razão de estar falando sobre minha atuação em uma Instituição Pública de Ensino Superior que não se assemelha à escola que mencionei inicialmente, mas que também acaba contribuindo com a minha experiência docente também no ensino superior. No período pandêmico, tive inúmeras dificuldades como docente nesse nível de ensino, as quais relatarei mais adiante.

Nesse caso em particular, no contexto de uma etnografia multissituada, citando autoras como Camila Moraes (2021), que traz uma “etnografia acerca do turismo em favelas”. Assim como Luciana Oliveira (2017), que faz uma pesquisa sobre “etnografia multissituada no campo da comunicação”. E também Claudia Sciré, que realiza uma “etnografia acerca do consumo”. Essas autoras têm desenvolvido “trabalhos etnográficos multissituados e por vezes

¹⁴ Sobre o trabalho feminino ser sistematicamente considerado “leve” ou “mais leve” que o trabalho de homens, assim como sobre as táticas de apagamento ou deslegitimação do trabalho feminino, consulte o clássico trabalho “O peso do trabalho leve” de Maria Ignez S. Paulilo (1987).

experimentais” de variadas maneiras, eu faço uma descrição do contexto extremamente desafiador e sobrecarregado pelo qual passei durante minha de atuação como docente na Instituição Pública de Ensino Superior - enquanto realizava meu mestrado, com suas disciplinas e trabalho de campo, e - ainda tendo que lidar com inúmeras demandas pessoais e familiares, típicas da experiência feminina de classes médias em que muitas vezes se é preciso cuidar da família (filhos, marido, pais, outros parentes) enquanto se busca crescimento profissional e formação educacional (mestrado no PPGAS), “tudo ao mesmo tempo agora”.

Assim, faço as minhas “escrevivências”, como afirma Conceição Evaristo (2006), escrevo aqui as minhas vivências da época da pandemia, turbulento para todos/as que viveram nessa época (acredito eu). Dessa forma, desenvolvo uma escrita autoetnográfica de uma “etnografia do possível” (a etnografia que foi possível desenvolver frente a esse cenário tão desafiador, precário para a pesquisa e sobrecarregado de uma antropóloga em formação que é mulher e precisa enfrentar múltiplas demandas e experiências difíceis, inclusive de saúde pessoal). Dialogando com a ideia de “etnografias do particular” da antropóloga palestino-estadunidense Lila Abu-Lughod, que propõe “pensar a etnografia não como algo genérico, mas de uma nova forma de ‘se pensar, e fazer etnografia’”, (Abu-Lughod, 2018, p.200).

Este capítulo possui cinco subcapítulos. O primeiro, intitulado “A Dualidade das Rotinas: O Trabalho Docente e o Trabalho Doméstico no Contexto da Pandemia”, onde abordo os desafios de lidar com o trabalho em home office e a rotina de esposa, mãe e dona-de-casa. No segundo tópico com o título “Tecnologias como Ferramentas Mediadoras do Conhecimento: Adaptação ao Ensino Remoto”, relato as dificuldades que tive em me adaptar às aulas online. No terceiro tópico, denominado “Aulas Remotas no Ensino Superior: Desafios para Muito Além da Mera Conectividade”, em que abordo as inúmeras situações desafiadoras, desde reuniões intermináveis, a mensagens recebidas praticamente vinte e quatro horas por dia. Assim, no quarto tópico, nomeado “Entre o Digital e o Presencial: Desafios e Estratégias na Conciliação entre Trabalho e Mestrado Durante a Pandemia de Covid19”, relato as barreiras que enfrentei para poder conciliar minha vida pessoal, profissional e como estudante do PPGAS. No quinto e último subcapítulo, “Retorno das Aulas Presenciais e Uso das Tecnologias em Sala de Aula na Instituição Pública de Ensino Superior”, finalizo com os desafios que enfrentei em manusear as tecnologias utilizadas na Instituição de Ensino Superior, no exercício da docência presencial. Por realizar uma etnografia multissituada, conforme defende Moraes (2021):

“A etnografia multissituada se apresenta como uma importante forma de descrição e

análise de movimentos ou fluxos em casos de pesquisas sobre fenômenos que se manifestam em diversos locais, mas guardando relações uns com os outros através de redes que se formam intra e interlocais”. (Moraes, 2021, p. 211).

Partindo dessa afirmação, contextualizo minha trajetória pessoal e profissional. Como dito anteriormente, vivi toda a minha infância na periferia de Minaçu, assim, o único aparelho mais tecnológico que tínhamos em minha casa, era uma radiola. Que tocava somente músicas religiosas, por causa da crença de meu pai e minha mãe, que são cristãos. O único livro que nos era permitido ler, era a Bíblia. Qualquer outra forma de literatura era absolutamente proibida, exceto os livros didáticos de nossa escola e, mesmo assim, ainda eram criticados. Quando eram descobertos gibis ou outros livros (que eu e meus irmãos pegávamos emprestados escondido), eles eram queimados, assim como ocorria na Idade Média pela igreja católica.

Fui estudante de escola pública em toda a Educação Básica, como disse anteriormente. Fiz a graduação em Pedagogia e as pós-graduações em Psicopedagogia, Gestão Pública e Docência no Ensino Superior, na modalidade EAD, em faculdades privadas. Na época da graduação eu não tinha internet e nem computador. Isso dificultava bastante meus estudos e pesquisas. A minha própria trajetória pessoal e profissional na docência é representativa das grandes transformações que as escolas e as universidades vêm passando nas últimas décadas como quero apresentar aqui. Quando iniciei minha atuação como docente da turma do 5º ano, em agosto de 2009, na extinta Escola Estadual Prof. Ênio Martins Arruda, na cidade de Formoso-GO, os diários e as chamadas ainda eram impressos em papel.

Vejam bem, no momento em que escrevo essas linhas não se passaram sequer 15 anos desde essa época. Os planejamentos de aula eram feitos quinzenalmente nos cadernos de plano e depois eram avaliados e vistos pela coordenadora pedagógica. Entretanto, ao retornar para a Educação após sete anos, afastada por questões pessoais e profissionais, levei um susto! Voltei a sala de aula no ano de 2020 e, tudo havia passado a ser feito de forma inteiramente digital. Os cadernos de planos e a chamada foram substituídos por plataformas digitais¹⁵.

O contato pessoal com os pais antes, presencial, então, havia passado a ser feito quase

¹⁵ Plataformas aqui se referem a ferramentas e sistemas online de comunicação e interação para compartilhamento de informações, videoconferência, envio de documentos, entre outras coisas. A exemplo: *Google Meet*: plataforma de videoconferência, criada pela empresa Google, utilizada para a realização de reuniões *online*, envio de mensagens de texto, vídeo e áudio. Vide: <https://workspace.google.com/intl/pt-BR/products/meet/>.

Facebook- fundada em 2004 pelo mega empresário estadunidense, Mark Zuckerberg, essa rede social, serve para conectar pessoas, considerada uma das maiores do mundo. Em 2019, deu origem à empresa META, que atualmente controla outras redes sociais como Instagram, WhatsApp e Threads. As redes sociais também são utilizadas para anunciar e vender produtos, além de muitas vezes para a disseminação de *fakenews*, bullying e cyber, bullying. Essas empresas estão à serviço do mercado capitalista, visam o lucro, na divulgação de empresas e produtos, tornando a sociedade cada vez mais dependente das tecnologias digitais, além dos interesses de poder e controle dos meios de comunicação.

integralmente por meio do WhatsApp¹⁶. Um aplicativo de mensagens instantâneas, utilizado em telefones celulares, que possibilita o compartilhamento documentos, textos, fotos, vídeos, links. É administrado pela empresa Meta¹⁷, que também administra redes sociais como Instagram e Facebook. Galba Cristina Scartezini (2024), em sua dissertação de mestrado “Velhices conectadas: Etnografando as narrativas de servidores/as públicos/as com sessenta anos de idade ou mais da UFG sobre o uso das plataformas digitais”, faz uma pesquisa acerca das “plataformas e aplicativos utilizados por funcionários da Universidade Federal de Goiás durante a pandemia de Covid19”, Scartezini (2024), confirmando a utilização do WhatsApp também como instrumento de trabalho.

Atualmente, esse aplicativo é praticamente indispensável para a vida profissional, pelo menos, no meu caso, atuando como docente, testifico diariamente essa necessidade. Temos nas escolas que trabalho grupos de WhatsApp, somente com funcionários para assuntos e questões de trabalho, outro grupo para conversas informais, outros somente com pais e responsáveis de alunos e professores de cada série. Na escola em que ocorreu a pesquisa, estou em três grupos, já na escola que comecei a trabalhar recentemente, em meados de novembro, estou em 8 grupos de WhatsApp. O que acarreta uma grande demanda de leituras de mensagens e sobrecarregamento na memória do aparelho celular.

Este aplicativo é muito utilizado atualmente, no mundo. O WhatsApp possui cerca de 2 bilhões de usuários, já no Brasil esse aplicativo possui aproximadamente 197 milhões¹⁸ de usuários, está em 98% dos celulares existentes. Todo esse tempo que trabalhei na Instituição Pública de Ensino Superior, havia grupos de WhatsApp, um com todos/as os funcionários da Instituição, outro grupo somente para os/as professores/as do curso, outro para cada disciplina individualmente, enfim, uma enorme quantidade de informações compartilhadas por esse aplicativo, simultaneamente.

Tive muitas dificuldades em me adaptar a essas metodologias (e ainda tenho no momento em que escrevo esse trabalho). No início sofri muito para aprender a fazer os lançamentos dos meus planejamentos nas plataformas digitais, pois não tinha familiaridade em utilizar computador, plataformas e aplicativos digitais. As plataformas que são utilizadas pelas

¹⁶ Aplicativo utilizado para enviar e receber mensagens instantâneas, fotos e vídeos. Maiores informações consultar: https://www.whatsapp.com/about?lang=pt_BR.

¹⁷ Empresa administradora das redes sociais Facebook, Instagram e WhatsApp. <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2021/10/28/empresa-controladora-do-facebook-instagram-e-whatsapp-passa-a-se-chamar-meta.ghtml>. Acesso em 02 jan. 2025.

¹⁸ Notícia sobre o uso do Whatsapp no Brasil <https://www.terra.com.br/economia/meu-negocio/o-que-faz-o-brasil-ser-o-segundo-maior-mercado-do-whatsapp-no-mundo,0ff7d15bd2cbf726428779eed3807b504p1rj8qu.html>. Acesso em 02 jan. 2025.

instituições nas quais trabalhei e trabalho - tanto na escola que menciono aqui quanto na minha atuação como docente de nível superior na Instituição Pública de Ensino Superior, como abordarei mais adiante – vivem sobrecarregadas, “caem”, ficam “fora do ar” e travam muito.

Mesmo por diversas vezes, ter digitado todas as informações e dados sobre uma determinada avaliação ou turma, as plataformas acabam não registrando os lançamentos, obrigando os/as que docentes tenham que repetir diversas vezes as mesmas ações por falhas do sistema. Isso torna o cotidiano desse trabalho “invisível” - aquele que se desenvolve fora da sala de aula, na maior parte das vezes em horários de trabalho que acaba não sendo remunerado, legitimado ou reconhecido - algo que nos sobrecarrega coletivamente. Eu, inclusive, já passei por isso inúmeras vezes e esse tipo de experiência, narrada por vários interlocutores e interlocutoras em campo, tanto colegas da escola etnografada aqui, quanto na Instituição Pública de Ensino Superior.

A exemplo, eu lançava as informações no sistema, tirava foto da tela do meu notebook ou fazia um printscreen e enviava a imagem para a coordenadora por meio do WhatsApp, de modo a comprovar o lançamento das informações. E ela, então, enviava a foto da tela do computador dela para mim, de modo a comprovar que ainda não havia recebido nenhum lançamento. Isso gerava e ainda gera transtornos, frustrações, irritações que provocam stress, sobrecarregamento e exaustão em mim e em todos/as os/as envolvidos/as que participaram de minha investigação. É constante as reclamações dos/as docentes, da coordenadora e das secretárias, a respeito dessas falhas no sistema.

Como expliquei na introdução dessa dissertação, minha etnografia tem um caráter experimental e multissituado, baseada na minha "perspectiva do ator" de Ortner (2011), e leva em consideração minhas experiências e as de outros/as interlocutores/as tanto na escola já mencionada, quanto em minha atuação como docente no ensino superior na Instituição Pública. Portanto, relatarei e examinarei também minhas narrativas de experiências nessa instituição.

Fiquei longe da Educação por sete anos, devido ao fato de ter engravidado e ter duas gestações de risco consecutivas. Meus filhos também tiveram vários problemas de saúde. Quando voltei a trabalhar na Educação, foi em uma Instituição Pública de Ensino Superior. O local em que exerci meu trabalho de 2020 até 2022, em uma cidade da região norte de Goiás. Fundada em 1999, a instituição oferece os cursos de licenciatura em Pedagogia e Geografia. Na época em que trabalhei, tinha cerca de 300 estudantes, seis professores/as efetivos/as, três homens e três mulheres. Sendo cinco professores/as no regime de contrato- temporário, quatro mulheres e um homem. Três funcionários administrativos e efetivos homens e duas mulheres contratadas temporariamente.

Dois meses após retornar ao trabalho como docente, na Instituição Pública de Ensino Superior, ocorreu o decreto do *lockdown*¹⁹ pelo então governador de Goiás, Ronaldo Caiado, e as aulas remotas se iniciaram. Para se ter uma ideia da situação precária que muitos e muitas docentes então enfrentavam nesse momento, eu ainda não havia instalado internet em casa naquele momento. Meu pagamento, além disso, estava há dois meses atrasado. Então, a única maneira de acessar à internet era por meio dos dados móveis do celular e, por isso, não era possível baixar e editar vídeos. Como eu morava no centro, minha alternativa era ir ao comércio de uma pessoa conhecida – mesmo em meio à pandemia e ao lockdown - e baixar e editar os vídeos. Consegui a senha de um comércio vizinho à casa na qual morava de aluguel, mas o comércio - (uma ótica -) fechava às 17 horas e minhas aulas se iniciavam às 19h. Isso gerava enormes transtornos, dificultava muitíssimo o envio dos vídeos, gerava um stress adicional, por viver correndo, indo a lojas e comércios vizinhos, pedindo encarecidamente a senha do Wifi para poder enviar os vídeos nos grupos de WhatsApp para os/as alunos/as.

Durante esse tempo, a Instituição Pública de Ensino Superior não ofereceu nenhuma ajuda técnica e nem financeiro aos docentes e nem aos discentes. Cada docente implementou as metodologias que achou conveniente na época. Docentes e estudantes foram deixados “à própria sorte”. Na mesma situação, vários/as estudantes também não possuíam conexão com à internet em suas casas. Alguns/as estudantes assistiam às aulas do trabalho, outros, iam até a residência de familiares e amigos para poder utilizar a internet, ou também pediam à senha do WiFi²⁰, aos vizinhos. Isso registra tamanha omissão do Estado em não oferecer nenhum apoio, tanto para docentes como discentes. Cada um/uma tentando a seu modo, continuar trabalhando e estudando, se reinventando, buscando alternativas próprias para um problema coletivo, de ordem global.

Algo bem diferente ocorreu na UFG, que prestou apoio a seus/suas funcionários/as durante a pandemia, como demonstra Scartezini (2024). A antropóloga também descreve em sua pesquisa, “quais plataformas digitais que já eram utilizadas pela UFG antes da pandemia de Covid19”. Isso mostra que seus/suas colaboradores/as já tinham prática em trabalhar com as tecnologias em seu dia-a-dia:

“O SEI é uma plataforma de gestão de documentos eletrônicos implantada na UFG em 2017, que visa oficialmente substituir o uso de papel, reduzindo custos,

¹⁹ Notícia sobre o decreto do governo de Goiás para o fechamento do comércio e várias instituições. Disponível em: <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2020/03/19/goias-fecha-comercio-shoppings-feiras-e-academiasapos-decreto-para-conter-coronavirus.ghtml>. Acesso em 28/08/24.

²⁰ Internet sem fio que utiliza ondas de rádio. <https://phoenixnap.com.br/gloss%C3%A1rio/defini%C3%A7%C3%A3o-de-wi-fi>. Acesso em 28/08/24.

otimizando processos administrativos e promovendo a sustentabilidade. O SouGov, por sua vez, criado em 2019, é uma plataforma governamental que oferece acesso a serviços e informações para servidores/as públicos/as. Já o UFGNet, por fim, é uma plataforma interna da UFG, com diversos serviços e recursos voltados à comunidade acadêmica (docentes, discentes e TAE, entre outros/as). Além disso, a universidade utiliza as ferramentas do Google Workspace, que proporcionam uma comunicação em tempo real e organização de informações”. (Scartezini, 2024, p. 27).

Como dito anteriormente, foi feito o decreto do *lockdown*, pelo governador no estado de Goiás, início de março de 2020. Nesse período houve muitas reclamações dos estudantes da Instituição Pública de Ensino Superior, que não estavam conectados à internet. Os/as estudantes relataram que estavam enfrentando muitas dificuldades em assistir aulas remotas. Assim, somente em setembro de 2020, foi lançado um edital para os estudantes de baixo poder aquisitivo dessa Instituição. Oferecendo um auxílio de três parcelas de 100 reais para a instalação de internet nas residências de estudantes. Isso fez com que melhorasse a frequência dos estudantes durante as aulas na pandemia. Proporcionando aos estudantes de baixa renda a instalação de internet, possibilitando-lhes o acompanhamento das aulas síncronas. Pois, alguns/mas estudantes só assistiam aos vídeos das aulas no dia seguinte. No momento quando chegavam ao trabalho, ou iam até a casa de um parente, amigo ou vizinho. Essas situações são uma pequena amostra dos transtornos imensuráveis enfrentados durante a pandemia.

Após contextualizar como foi a mudança para aulas remotas, a seguir, abordarei um pouco da minha rotina, entre o trabalho como professora e o trabalho doméstico no contexto pandêmico. As dificuldades que enfrentei em administrar a vida de mãe, esposa, dona de casa e professora em home office.

2.1. A Dualidade das Rotinas: O Trabalho Docente e o Trabalho Doméstico no Contexto da Pandemia

Nesse tópico, descreverei sobre a maneira que conciliei as minhas responsabilidades profissionais e domésticas no período o ensino remoto. Analisando a respeito excesso de trabalho docente e de dona de casa. No início de janeiro de 2020, fui chamada para trabalhar como professora no curso de Pedagogia. Em março, foi feito o decreto do isolamento social. Em meados de abril, a implantação do ensino remoto.

Por ser mãe de uma menina de 6 anos e um menino de 4 anos, estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental I e da Educação Infantil. Iniciava meus trabalhos domésticos às 6:30h. O horário do início das aulas das crianças era também às 7h. A professora da minha filha enviava vídeos todos os dias, pelo WhatsApp. Tirava foto das páginas dos livros das atividades que a

criança deveria fazer. Já a professora de meu filho, postava uma atividade, ou um vídeo por dia. Pude contar com a ajuda de uma babá para cuidar das crianças, até outubro de 2020. Aqui, a chamarei de Luana para preservar sua identidade em sigilo. Ela também ajudava as crianças com as tarefas da escola. Mas, Luana arrumou um emprego melhor. Mesmo feliz com sua conquista, tinha consciência que minhas demandas domésticas aumentariam bastante.

Assistia às videoaulas com as crianças, auxiliando-as nas atividades. Quando os vídeos eram mais longos (acima de 5 minutos), enquanto as crianças assistiam, eu lavava a louça ou colocava as roupas na máquina de lavar. Por volta das 10:30h eu iniciava o almoço, almoçávamos ao meio dia. Depois, por volta das 13h, colocava as crianças para dormir. Enquanto dormiam eu ia cuidar do meu trabalho na Instituição Pública de Ensino Superior: selecionar artigos, preparar slides, gravar os vídeos para enviar para os/as estudantes, selecionar vídeos do Youtube²¹. Passava a tarde inteira preparando as aulas, de 3 a 4 horas diariamente. Às vezes eu limpava a casa pela manhã, ou à tarde, após gravar as minhas aulas, não tinha um horário fixo, dependia da correria. Às 18 horas, dava banho nas crianças, aprontava o jantar, pois, as aulas começavam às 19h e iam até às 21h. E tínhamos até às 22:30h para plantão de dúvidas dos/as estudantes, que enviavam mensagens pelo WhatsApp.

Ficava difícil quando ocorriam reuniões de trabalho no horário das aulas de meus filhos. Em algumas ocasiões, tinha que enviar mensagens no privado das professoras, avisando que naquele dia, o envio das atividades seria mais tarde. Por isso, me via obrigada a fazer várias coisas simultâneas: ensinar as atividades escolares para meu filho e minha filha, assistir às reuniões e continuar com as tarefas da rotina doméstica. Dessa forma, só conseguia enviar as atividades escolares após as 11h. Isso acabou gerando um desgaste com a professora da minha filha, que me pediu que quando ocorresse esse tipo de situação, era pra eu enviar as atividades somente no dia seguinte, durante o horário da aula, ela também se encontrava em situação semelhante à minha, também era mãe de crianças pequenas. Enfim, um reflexo excessivo de trabalho para mim, para ela e com certeza para todos/as os/as docentes que atuavam durante a pandemia.

Eu trabalhava à noite, mas a maioria das reuniões também ocorriam durante o dia, além e no período noturno. Em muitas situações, as reuniões terminavam após às 23:30h. um Suscitando um excesso de informações, além disso, não tínhamos direito a hora extra. Trabalhávamos de segunda a sexta-feira à noite, das 19h às 22h30h, e aos sábados, das 7h00 às

²¹ Plataforma de vídeos, onde é possível criar, assistir e compartilhar vídeos pela internet. <https://brasilecola.uol.com.br/informatica/youtube.htm>. Acesso em 30/12/2025.

11h00. Costumo dizer que nessa época “eu não vivi, eu só trabalhei”. O pouco de tempo “que sobrava”, aos finais de semana, era para realizar as atividades domésticas que não dava tempo de fazer durante a semana, (como passar ou lavar roupas). Além dos planejamentos que deveriam ser colocados em dia, atividades e avaliações a serem elaboradas e corrigidas. Enfim, uma infindável lista de afazeres domésticos e profissionais que comprometiam à qualidade de vida, pois, gerava muito stress, desgaste nos relacionamentos tanto conjugal, tanto com os filhos.

Assim, de acordo com a pesquisadora Laura Lowenkron (2022, p.4), a não abertura das escolas no período da pandemia de Covid19, se tornou “um problema social”. A pesquisadora destaca o “cuidado” para com as crianças nesse período em que ficaram longe da sala de aula. Ela chama a atenção para o sobrecarregamento e invisibilidade do trabalho doméstico: “A sobrecarga materna diante das dificuldades de conciliar o trabalho remunerado com as necessidades e as demandas de cuidado dos filhos pequenos, a saúde mental das crianças, o excesso de uso de telas”, Laura Lowenkron (2022, p.10).

O governo não considerou a Educação como “atividade essencial”. Foram emitidos decretos de suspensão das aulas presenciais, sem levar em consideração quem iria ficar com as crianças, desconsiderando a situação das mães trabalhadoras que não tinham com quem deixar seus/suas filhos/as e nem condições financeiras de pagar alguém para cuidá-los/as. Também não teve preocupação com a forma que as aulas remotas seriam ministradas. Se os/as professores/as possuíam conhecimento e domínio das tecnologias, se tinham aparelhos adequados, conexão com a internet, espaço físico, da mesma forma com estudantes. Um descaso total do poder público para com o processo de ensino e aprendizagem de estudantes brasileiros, desde a creche ao Ensino Superior.

Era muita “pressão psicológica”, prazos muito curtos para entrega de notas, de planejamentos, de documentos. Parecia um ciclo infinito de trabalho. O que me gerava muita insegurança, principalmente por estar iniciando a docência no ensino superior. Não tinha certeza se os/as estudantes de fato estavam aprendendo. Como mãe e psicopedagoga, tinha a obrigação de garantir a aprendizagem de meu/minha filho/a. Buscava diferentes estratégias para alfabetizar minha filha. Mas, muitas vezes, ela não me aceitava como sua professora. Ela dizia: “você é minha mãe! Minha professora é a tia fulana!”. Isso acabou gerando um conflito, pois, frequentemente, ela não aceitava nem minha ajuda e nem a ajuda da babá. Pois, “queria estudar na escola e não em casa”. Enfim, demorou para ela aceitar que a escola estava fechada e não era possível ter aulas presencialmente. Mesmo que tentássemos convencê-la, era resistente. Sentia falta dos coleguinhas e da professora. Por vezes ficava triste e chorava, o que era difícil

para uma criança de seis anos entender da noite para o dia que não poderia mais sair de casa, ir para escola, enfim, “um tempo muito sombrio”.

Assim, observa-se que a gestão estatal do fechamento e da (não) reabertura escolar afetou as famílias com crianças de maneiras diferenciadas, aprofundando desigualdades sociais preexistentes de gênero, raça e classe. Além disso, é possível notar que a preocupação de muitas famílias, seja de escolas públicas ou privadas, sobre o tema da (não) reabertura das creches e escolas reverberava uma representação comum desses estabelecimentos não apenas como instituições de educação, mas também de cuidado, quando, por exemplo, famílias se queixavam da falta de um espaço para educar e socializar os seus filhos e também para tomar conta e alimentar as crianças. (Lowenkron, 2022, p.11 e 12).

Mas, não tinha outra opção, era necessário se adaptar aquele “novo modo de vida”, aulas online, não podia sair de casa, trabalho em home office. Houve situações em que estava em reunião de trabalho no período noturno, e, simultaneamente, fazia meus filhos dormirem. Então, só podia interagir enviando mensagens, mas, às vezes, me pediam pra enviar áudio e eu tinha que explicar que estava pondo as crianças para dormir, o que às vezes me gerava constrangimentos, dependendo de quem estivesse dirigindo a reunião. Pois, alguns/as coordenadores/as não compreendiam essa situação, de que mesmo sendo horário de trabalho, continuávamos com as demandas da vida doméstica. Também não tinha em minha casa um espaço destinado somente para trabalho ou estudo. Minha casa havia se tornado esse espaço *de home office* e sala de aula- tanto para meus filhos- estudantes -tanto para mim - professora. Estava “tudo junto e misturado”, ambiente doméstico, de trabalho, de estudo.

Dessa forma destaco a complexidade e os desafios do cuidado. Por ser uma mulher, etnógrafa, mãe e esposa, trabalhadora da educação, “senti e ainda sinto na pele” o sobrecarregamento do cuidado que é atribuído às mulheres. Sustentar a casa, cuidar de filhos e marido, traz uma oneração intensa sobremaneira às mulheres, fato que minhas interlocutoras também relataram o peso desse sobrecarregamento cotidiano.

Passei por momentos muito desafiadores, um deles, em bancas de defesa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), de orientandas minhas e também como professora convidada. As bancas ocorriam pela plataforma *Google Meet*²², uma plataforma de videoconferências online. Por meio dessa plataforma também ocorriam reuniões da Instituição Pública de Ensino Superior, e as orientações de Estágio Supervisionado, disciplina que eu também ministrava.

²² Plataforma virtual para se fazer vídeo chamadas online. <https://support.google.com/a/users/answer/12836132?hl=pt-BR>.

Teve uma situação, em dezembro de 2020, em uma sexta-feira, as bancas de TCC tiveram início às 19h e só foram terminar após às 23h. Meu filho não quis ficar com meu marido e ficou chorando batendo na porta do meu quarto chamando: “Mamãe, abre a porta!”. Isso durou horas. E devido à seriedade do trabalho, não poderia deixá-lo entrar, pois, ele, uma criança ainda muito pequena, não entendia o momento e não me deixaria fazer meu trabalho. Ainda hoje quando me lembro disso, as lágrimas vêm aos olhos. Ele chorou até dormir no pé da porta. Só uma mãe trabalhadora sabe do que abre mão para cumprir seu ofício.

No dia seguinte, um sábado, as bancas de TCC recomeçariam às 7h da manhã, indo até quase meio dia, uma verdadeira maratona. Mas esse dia foi mais “tranquilo”, pois a babá veio cuidar dele/a, mas para ele, era muito difícil me ver fechar a porta do quarto e ele não poder entrar. Minha filha reclamava, mas entendia melhor a situação, pois era uma criança um pouco maior e sabia que “mamãe agora está trabalhando”, ela dizia para ele, tentando fazê-lo entender a situação. A única rede de apoio que eu tinha nessa época, era meu marido e Luana, pois, minha família mora em Goiânia. Em outubro de 2020, quando Luana arrumou outro emprego, isso dificultou ainda mais a minha vida. Pois, meus filhos estavam acostumados a terem a atenção dela durante todo o dia, e infelizmente eu não podia dar a mesma atenção, pois, tinha que fazer os afazeres domésticos, cuidar deles e trabalhar simultaneamente.

Quando ia gravar os vídeos das aulas, fazia isso na parte da tarde, após às 13h, depois de dar o almoço, dar banho, eu as fazia dormir e ia preparar as aulas, o que demandava toda a tarde. Mas, nem sempre as crianças dormiam, o que é natural. Então muitas vezes precisei regravar os vídeos. Pois, saía na gravação as vozes das crianças, som da televisão, sons da rua, carro de som, sons de moto, carros ou caminhões, cachorros latindo, vizinhos, enfim. Alguma interferência que atrapalhava muito a qualidade do áudio. Tinha que parar as gravações para atender alguma demanda de meu/minha filho/a, como preparar o lanche, tirar um tempinho para brincar, dar atenção, dar uma volta na praça, enfim, coisas da rotina de uma mãe trabalhadora em home office.

Eu precisei comprar por conta própria, uma luminária para as aulas de Estágio e bancas de TCC, pois na posição que ficava o computador, meu rosto ficava escuro nas aulas transmitidas pelo *Google Meet*. Os alunos reclamavam “professora, quase não estamos te vendo”. Também comprei fones de ouvido para a gravação dos vídeos. Tive que comprar vários, até achar um “melhorzinho” porque muitas vezes o fone captava mais os sons externos do que a minha voz, e eu não tinha condições financeiras de investir em equipamentos de boa qualidade. Não tive nenhuma ajuda de custo por parte da instituição, no caso a Instituição Pública de Ensino Superior. Isso me gerava vários transtornos, pois, tinha que repetir as

gravações das aulas diversas vezes, isso provocava muito stress. Muitas vezes eu já começava a aula muito cansada, devido a tantas demandas do dia-a-dia. Sempre ia dormir depois das 23h, às vezes meu filho e minha filha ainda estavam acordados, me esperando para fazê-los dormir, outras vezes, era meu marido. Ele cuidava dele e dela depois que chegava do trabalho por volta das 18:30h. Mas, as crianças já estavam de banho tomado e a comida pronta. E assim íamos “tocando o barco”.

Nos dias de sábado, quinzenalmente, ocorriam as orientações de Estágio e também de TCC. Era muito pouco tempo que “sobrava”, aos finais de semana eu fazia os planejamentos correções de atividades. Mas, inúmeras vezes as plataformas da Instituição Pública de Ensino Superior ficavam muito sobrecarregadas, e então passei a me levantar de madrugada durante a semana “para pôr a vida em dia”. Me levantava cerca de 2h da manhã e fazia os lançamentos para ver se ao amanhecer do dia, sobrava um tempinho para poder ficar com a família e também fazer as tarefas domésticas que por ventura não tinha dado tempo de fazer durante a semana, como lavar e passar roupas. Tinha dias que parecia “ter menos de 24 horas”, o dia ficava pequeno com tantos afazeres, reflexo do excesso de trabalho feminino, ainda vivenciado nos dias atuais. Concordando com o que defende Lowenkron (2022, p.12), acerca da “familiarização e a feminização do cuidado (que não foi criada, mas foi drasticamente aprofundada no período da pandemia) e a masculinização não só do Estado, mas também da economia, e do espaço público e político de modo geral”. Evidenciando que na maioria das vezes, o cuidado doméstico fica por conta somente das mulheres, uma questão da sobrecarga histórica de gênero. Evidenciando em minhas narrativas, os desafios exigidos do cuidado da maternidade, com a casa, uma oneração feminina ao longo da história da humanidade, ainda tão atual.

No próximo tópico, abordarei as tecnologias que utilizei no período das aulas remotas, as dificuldades de adaptação, os aplicativos e as plataformas por mim utilizadas.

2.2. Tecnologia como Única Alternativa: Adaptações para o Ensino Remoto

Com o fechamento das escolas, a imposição do distanciamento social, impôs a professores e alunos uma outra forma de ensino: o ensino remoto. Assim, as tecnologias digitais tornaram-se o único meio de ensinar. Conforme já mencionei anteriormente, tive (e ainda tenho) muitas em manusear as tecnologias.

Neste tópico, exponho alguns dos desafios que enfrentei e as metodologias que utilizei para a ministração das aulas remotas como professora de Instituição de Ensino

Superior. Entre janeiro de 2020, a abril de 2022, ministrei as seguintes disciplinas no curso de Pedagogia:

- Metodologias de Ensino na Educação Infantil;
- Metodologias de Ensino no Ensino Fundamental;
- Métodos e Práticas de Ensino de Ciências Naturais;
- Filosofia da Educação;
- Ensino na Educação Infantil;
- Propostas Curriculares para a Educação Infantil;
- Psicologia do Desenvolvimento;
- Educação e Infância;
- Literatura Infantil;
- História Social da Criança;
- Desenvolvimento da Linguagem;
- Estágio Supervisionado em Educação Infantil I e II;
- Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental I e II;
- Pedagogia em Ambientes Não Escolares;
- Teorias da Educação e Orientação Profissional;
- Trabalho de Conclusão de Curso I e II.

Devido ao *lockdown*, decretado pelo governo federal, foi publicada a portaria de número 343²³ pelo Ministério da Educação (MEC), no dia 17 de março. “Autorizando que as aulas fossem mediadas por aparelhos tecnológicos”. Porém, as aulas na Instituição Pública de Ensino Superior, foram interrompidas durante o mês de março. A Instituição Pública de Ensino Superior, suspendeu as aulas durante todo o mês de março. A reitoria publicou um comunicado de retornar as aulas mediadas por tecnologias, em abril de 2020. Somente em junho com a divulgação da portaria MEC, número 544²⁴, “determinando o ensino por meio de tecnologias, enquanto durasse a pandemia²⁵”.

²³ Disponível em : <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>.

²⁴ Portaria instituindo aulas por meio de tecnologias enquanto durasse a pandemia: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>.

²⁵ Portarias publicadas pelo Ministério da Educação durante a pandemia: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/estrutura-organizational/orgaos-especificos-singulares/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior/portarias>

Foi um choque coletivo, pois, os/as docentes não esperavam por essa decisão, sem prévio aviso, sem qualquer preparo, formação ou algum treinamento oferecido pela instituição. Frente a esse cenário de “cada um por si”, cada docente efetivamente se “virou” como pôde. Eu, por exemplo, e fui a primeira professora dessa Instituição a criar os grupos de WhatsApp para cada disciplina. Então, cada docente começou a desenvolver suas próprias estratégias para a retomar as aulas. Minha iniciativa foi criar grupos de WhatsApp para cada matéria.

Foi exigido uma atividade valendo nota, na primeira semana de retorno das aulas remotas, assim, selecionei artigos publicados na internet e enviei nos grupos de WhatsApp. Pedi que os/as estudantes fizessem a leitura e um resumo. Aí começaram as queixas de que nem todos/as tinham os aplicativos para ler ou baixar os textos. Comecei a pesquisar no Youtube, aplicativos para gravação dos vídeos. Então, a babá de meus filhos, que foi um verdadeiro “anjo” em minha vida, me ajudou bastante com essa parte. Assim, a chamarei de Luana para preservar sua identidade, foi meu “anjo da guarda”, quando começou o ensino remoto. Foi ela - e não qualquer contribuição da Instituição Pública de Ensino Superior, da secretaria de educação - quem me ensinou a baixar e utilizar os aplicativos, plataformas, redes sociais e comunicadores instantâneos como o WhatsApp, para minha atuação como docente. Não sei o que teria sido de mim sem esse apoio. Talvez pela diferença geracional entre nós – nessa época eu tinha 35 anos e ela 20 anos- ela possuía muita facilidade em manusear aparelhos de celular, notebook, plataformas e redes sociais. Luana me ensinou, fazer a gravação da tela do computador, a converter os vídeos e arquivos que utilizei para enviá-los pelo WhatsApp. Me ensinou também, a usar outras ferramentas desse comunicador instantâneo, assim como a compartilhar links, entre muitas questões. E, enfim, sua contribuição foi central para que eu aprendesse a manusear os aparelhos, aplicativos e arquivos para conseguir enviar para os/as estudantes.

Alguns professores colegas meus/minhas, por exemplo, preferiam criar grupos de e-mail e enviavam textos e atividades por esse meio. Já eu, acabei criando um e-mail específico para cada disciplina que ministrei, de modo a enviar material de consulta e avaliações gerais. Precisei fazer isso, pois, porque meu celular - um modelo K10 da marca LG²⁶, na época não suportava a grande quantidade de arquivos. Além disso, devido a capacidade limitada de armazenamento de meu e-mail pessoal, eu o reservei somente para receber as informações do trabalho na Instituição Pública de Ensino Superior.

²⁶ Disponível em <https://www.lg.com/br/telemoveis-lg/telefones-com-recursos/lgm250ds-dourado/?srsltid=AfmBOoqMOI8I3z7jt3tjdbdNPoYLhSE6n4kmrKpl9VWkCqmT08LCOUu6>. Acesso em 02 jan. 2024.

Assim, preparava os slides no Power Point²⁷, um programa de computador que permite apresentação de vídeos, imagens, textos e depois gravava a tela do computador, passando os slides, com a minha voz ao fundo, explicando os conteúdos. O aplicativo que utilizava na época para a gravação da tela do computador era o aTube Catcher²⁸, aplicativo gratuito que baixa e grava vídeos. Enviava os textos em formato de Word²⁹, um programa editor e leitor de textos, inicialmente, mas, vários/as estudantes não tinham esse programa em seus aparelhos celulares. Então, os/as estudantes me sugeriram enviar o texto em dois formatos em DOC e em PDF³⁰, outro aplicativo para leitura de texto - uma vez que os/as estudantes muitas vezes, não dispunham de determinados aplicativos e era preciso ter outras opções de formato de arquivo para garantir a acessibilidade. Ressalto que nesse período, até onde fomos informados pela instituição, como docentes, não havia estudantes com deficiências na Instituição Pública de Ensino Superior, sejam cognitivas como Transtorno do Espectro Autista (TEA), Deficiência Intelectual (D.I), ou físicas como visual ou auditiva, teria sido uma experiência de maior complexidade.

Mas, ainda assim, haviam estudantes que não tinham nenhum dos aplicativos mencionados e eu tirava uma foto da tela do celular e enviava individualmente. O que demandava muito trabalho, muito tempo e gastava bastante a memória de meu aparelho celular, que travou várias vezes por excesso de informações, muitos textos, muitos vídeos, infindáveis áudios, pois, os/as estudantes enviavam bastante áudio. Tanto com perguntas, tanto como comentários sobre as aulas e também por mensagens de texto.

Além disso, eu também enviava links de vídeos do Youtube relacionados ao conteúdo estudado o que, obviamente, me tomava um grande tempo para selecionar conteúdos apropriados para uma determinada disciplina e turma. No entanto, nem todos os alunos conseguiam assistir, pois a maioria estava em situação semelhante ou até pior que a minha, utilizando, quando disponível, somente com os dados móveis. Destaco que essa situação se dava em uma região do interior do estado de Goiás, o que também impactava na conectividade de docentes e estudantes. Tal situação, realçava as profundas desigualdades digitais que pareciam, em termos gerais, serem ignoradas institucionalmente pela Instituição Pública de Ensino Superior.

²⁷ Programa de Computador que permite editar imagens e textos. Maiores informações consultar: <https://conceito.de/powerpoint>. Acesso em 10 agosto 2024.

²⁸ Vide: <https://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/atube-catcher/> Acesso em 10 agosto 2024.

²⁹ Aceso: <https://support.microsoft.com/pt-br/office/o-que-%C3%A9-o-word-ae9c7ff-f9c5-415f-80dc-103ad5e344d7>. Acesso em 10 agosto 2024.

³⁰ O que é PDF: https://www.trt4.jus.br/portais/media/111485/vantagem_pdf.pdf. Acesso em 10 agosto 2024.

Em função do fechamento do comércio e decretos estaduais e municipais, que determinaram o que era considerada como “atividade essencial”, muitas lojas ficaram fechadas na cidade na qual eu morava (Formoso-GO). O que prejudicou ainda mais minha conexão com a internet. Depois do primeiro trimestre de aulas remotas, e já com meu pagamento do salário regularizado, pude enfim instalar uma rede Wi Fi onde morava e isso, portanto, amenizou o problema da minha conexão com a internet. No entanto, para muitos/as de meus e minhas estudantes, a situação da conexão para assistir e participar das aulas permaneceu bastante precária, o que levou infelizmente, vários estudantes a abandonarem seus estudos.

Outro problema, era que a empresa que fornecia a internet, não estava preparada para a grande quantidade de usuários. Então os problemas de falhas de conexão e de atualização de dados eram constantes, o que gerava grandes transtornos para o recebimento e envio de arquivos, dados. Do mesmo modo, a Instituição Pública de Ensino Superior, concomitantes em seus sistemas e plataformas digitais, também ficava sobrecarregada e em vários momentos, ficávamos sem acesso a seus sistemas, gerando muitos transtornos e dificuldades tanto para docentes como discentes. Era exaustivo, tinha muita informação para assimilar, em uma dinâmica extremamente confusa, estressante e desafiadora tanto para mim como professora, porém e sobretudo para os/as estudantes calouros e mesmo para os/as veteranos/as.

A medida em que o tempo foi passando, aprendi tanto com a ajuda de Luana (a babá de meu/minha filho/a), como de colegas de trabalho, a manusear a plataforma do *Google Meet*, gerar o link para os encontros, organizar reuniões, e inclusive, bancas de TCC. Assim, os/as estudantes passaram a escolher por meio de qual aplicativo preferiam assistir às aulas. Teve turma que preferiu continuar pelo WhatsApp, já a maioria, preferiu o Google Meet, pois, segundo esses estudantes, ocupava menos espaço na memória dos celulares, mas os textos eram encaminhados pelo WhatsApp, porque segundo eles/as, facilitava na hora da leitura.

Além disso, precisei aprender além de salvar arquivos em formato PDF, também a assinar documentos nesse tipo de arquivo, a utilizar diversos aplicativos e plataformas para edição de textos e vídeos, como Canva³¹, um aplicativo de criação de artes visuais, muito utilizada para fazer imagens e vídeos para publicações e propagandas em redes sociais. InShot³², um aplicativo para a editar vídeos, utilizava esse aplicativo para edição de vídeos e também para abrir os arquivos enviados pelos/as estudantes. Continuo usando a versão gratuita

³¹Plataforma de comunicação visual, onde é possível criar imagens e vídeos. https://www.canva.com/pt_br/about/. Acesso em 15 de agosto de 2024.

³² Aplicativo para edição de vídeos. <https://tecnoblog.net/responde/como-usar-aplicativo-inshot-editor-de-video-e-foto/>. Acesso em 15 de agosto de 2024.

desses aplicativos até hoje em meu trabalho.

Outra questão muito desafiadora para mim foi aprender a utilizar as várias funções do WhatsApp, criar grupo, adicionar participantes, editar vídeos, cortar vídeos, colocar administradores de grupo, editar os envios de mensagens nos grupos, o formato dos arquivos a serem enviados, entre outras coisas. Quando comecei as aulas remotas, eu não conhecia todas as funções do WhatsApp (como ainda não conheço). Então o grupo ficava “aberto”, ou seja, todos/as os/as participantes do grupo poderiam enviar mensagens, o que atrapalhava muito. Por exemplo, enquanto ainda estava enviando os vídeos, já tinha aluno respondendo, dando sua opinião pessoal, confirmando presença. Estudantes que tinham uma internet mais lenta se perdiam em meio àquela quantidade de comentários. Então, uma aluna me sugeriu “fechar o grupo”, assim, somente eu, administradora do grupo poderia enviar as mensagens. Daí também aprendi a colocar os/as representantes de turmas como administradores/as do grupo, facilitando mais a comunicação, pois, os/as representantes da turma conheciam melhor os/as estudantes e também me passavam algumas demandas das turmas.

Essas múltiplas plataformas e instâncias que parecem ter produzido não apenas uma “digitalização das relações trabalhistas”, como aponta Scartezini (2024). Mas, sobretudo, o que chamo de uma “digitalização das relações educacionais” em múltiplos âmbitos. Isso, entre outras questões, tem promovido um acúmulo enorme de tarefas sobre os/as docentes, como pude narrar até aqui. Há uma montanha de coisas que os/as docentes passaram a precisar preencher e que são relacionadas, entre outras coisas, a práticas e exigências burocráticas que agora se dão exclusivamente por meio do computador ou de outros aparelhos digitais como smartphones e tablets.

Na minha visão, ainda penso ser muito mais fácil, prático e rápido escrever à mão, com uma de caneta e entregar os papéis para a coordenadora “vistar”, como ocorria antigamente, a ter que digitar tudo. No caso, lançar todos os planejamentos, diários de classe, relatórios, notas, fichas de acompanhamento de estágio, orientações de TCC, enfim, uma série de coisas que não me conformava em realizar, pois, os/as professores gastam muito tempo preenchendo plataformas, ao invés de estarem planejando aulas mais dinâmicas que despertem mais o interesse e estimulem mais a aprendizagem dos/as estudantes.

Nessa época, os eventos acadêmicos ocorreram todos on-line (palestras, seminários), pois como se sabe, com o distanciamento social compulsório e as aulas presenciais suspensas, o ambiente digital, era a principal - e em muitos momentos a - única maneira de comunicar e interagir socialmente, em contextos educacionais variados, como os de minha etnografia multissituada. Na mudança do ensino presencial para o ensino remoto, teve muita resistência

por parte de professores/as e alunos/as da Instituição Pública de Ensino Superior e as reclamações eram constantes tanto de docentes como discentes. Dificuldades de conexão, de manuseio de aparelhos e aplicativos eram diárias, tanto de professores/as e alunos/as. Era comum, alunos/as assistirem as aulas na casa de colegas, devido à falta de internet ou a inadequação de aparelhos celulares.

Tive alunos/as totalmente desconectados com a internet, e foi sugerido (pelos próprios estudantes), assistirem as aulas na casa de quem tinha internet. Eles/as me enviavam fotos para confirmar presença de dois ou mais estudantes assistindo a aula, utilizando um único aparelho celular ou computador. Enviam áudios e comentários utilizando celular de outro/a colega, às vezes escreviam o seu nome entre parênteses para confirmação sua presença. Teve casos de alunos responderem as atividades no caderno, irem até a casa de colegas, tirar foto e me enviar as imagens, comprovando a realização das atividades.

Apesar dos decretos de isolamento social, essa foi a única maneira encontrada por alguns/as alunos/as assistirem às aulas remotas. Outros/as estudantes relatavam que precisavam de ficar no trabalho até mais tarde, porque era o único local no qual tinham acesso à internet para poder assistir às aulas. Revelando um cenário de muita precariedade. Por diversas vezes, estudantes me enviavam áudios chorando, relatando suas dificuldades de conexão para a realizar as tarefas. Alguns/as conseguiam a senha da internet do/a vizinho/a ou iam à casa de parentes e amigos/as para poderem baixar e assistir aos vídeos. Tive uma estudante, por exemplo, que morava na zona rural na região do norte do Estado de Goiás. Aos domingos, ela ia à casa de um vizinho - distante 8 km! - para poder assistir aos vídeos e baixar os textos e enviar as atividades das disciplinas em que estava matriculada. Mesmo com tantas adversidades, era uma aluna muito dedicada, sempre enviava as atividades dentro do prazo. Sei, no entanto, que outros/as estudantes possuíam tanto potencial quanto ela, mas não tiveram condições de prosseguir nos estudos. Falarei da evasão estudantil mais adiante.

As pesquisadoras Renata Mourão Macedo e Carolina Parreiras (2021, p. 264), enfatizam a “ausência de políticas educacionais focadas em garantir a conectividade e o direito à educação, em especial a partir do ano em que se instaurou a pandemia da Covid-19”. Pois, quando foi decretada as aulas remotas, a Instituição Pública de Ensino Superior não ofereceu nenhum treinamento para docentes e discentes a respeito da utilização das tecnologias para a realização das aulas remotas. Nem ajuda financeira, “cada um se virou” para ministrar ou assistir as aulas. Somente um semestre depois do início das aulas remotas, a Instituição passou

a transmitir Lives³³ em seu canal no Youtube, algumas instruções de como utilizar alguns aplicativos e plataformas. As Lives ficavam salvas e tanto docentes como discentes podiam assistir posteriormente à transmissão.

A exemplo, alguns/as alunos/as que não possuíam computador e o celular não tinha aplicativos de texto, ou eles/as não sabiam utilizar, respondiam as atividades à mão e tiravam fotos de seus cadernos e me enviavam. Destaco, porém, que alguns/as estudantes nem sequer não sabiam nem como salvar meu contato na sua lista de contatos no celular ou e me enviar mensagens no privado. Nesses casos, enviavam as atividades publicamente para todos no grupo da disciplina, isso gerava muitos transtornos, acúmulo de mensagens que não precisavam ser compartilhadas a todos/as ou mesmo uma dificuldade minha para recuperar, ler e responder a tantas mensagens que se acumulavam.

Os/as estudantes, em geral, não gostavam que postassem os trabalhos no grupo coletivo, porque acabava mesmo gerando um excesso de informações, quase uma poluição e excesso de mensagens que acabam também sobrecarregando os aparelhos (celulares, computadores, etc.). As aulas, eram obrigatoriamente – segundo as resoluções aprovadas pela Instituição Pública de Ensino Superior, a serem síncronas, o que sobrecarregava muito os/as professores e alunos/as. Por exemplo, eu ministrava aulas de segunda a sábado, 6 disciplinas em 4 turmas. Era um *looping* excessivo de informações praticamente impossível de ser acompanhado integralmente por mim.

A pandemia de Covid19 e o ensino remoto emergencial, alteraram profundamente a temporalidade do trabalho da docência, tornando difusos os limites de quando estávamos em “horário de trabalho” ou não. O “tempo de casa” e o “tempo para a família” parecia ocupado pelo tempo do trabalho, devido ao trabalho remoto. Isso também se dava, no caso de alunos e colegas de trabalho que não respeitavam os dias e horários das aulas. Enviavam mensagens até mesmo depois da meia-noite, na madrugada, em finais de semanas e feriados. Não bastasse isso, ainda esperavam respostas imediatas e até poderiam ser grosseiros ou agressivos se eu esperasse o horário de trabalho (o horário comercial) para respondê-los. Ao recordar para compor essa narrativa autoetnográfica, percebo o quão estressante tudo isso era e essa era uma reclamação generalizada entre colegas docentes.

Outra problemática era a ausência de orientações, por parte da instituição, informações que chegavam “em cima da hora” e todos/as tinham que correr para conseguir atender às novas demandas solicitadas. Além disso, reuniões online intermináveis, que duraram por vezes,

³³ Transmissão ao vivo, pela internet, onde é possível interagir enviando mensagens em tempo real. <https://tecnoblog.net/responde/o-que-e-live/>.

quatro horas ininterruptas, a sensação era a de que não se chegava a nenhum acordo. Discussões que não se chegava a um consenso ou proposições de ação. Houve dias em que enfrentei ter quatro reuniões seguidas. E eu e demais colegas ficamos então das 8h da manhã às 11h da noite praticamente ininterruptas, na frente de um aparelho celular ou computador.

Saía de uma reunião e ia para outra sem sequer ter tido tempo de absorver adequadamente as informações das anteriores. Destaco que enquanto precisava lidar com essas demandas do trabalho da docência, eu ainda precisava realizar as tarefas domésticas: lavava louça, preparava e servia as refeições, ensinava e auxiliava nas atividades escolares de meu/minha filho/a, no mesmo momento que acompanhava essas inúmeras reuniões de trabalho. Para se ter uma ideia, frequentemente, eu assistia a reunião de trabalho pelo meu notebook, enquanto minha filha assistia aos vídeos das suas próprias aulas da escola pelo meu celular que poderia sobrecarregar a conexão, o que tornava tudo ainda mais estressante.

Na época, a então coordenadora da Instituição Pública de Ensino Superior, na unidade em que eu trabalhava, muitas vezes iniciava a reunião assim: “Pessoal, eu serei breve, porque ainda hoje, tenho mais duas reuniões”. Sendo que na maioria das vezes, nossas reuniões se iniciavam tarde, após às 21h. Em outras ocasiões, a coordenadora - visivelmente exausta - começava a reunião dizendo: “Pessoal, hoje estou tão cansada! Já tive três reuniões hoje e depois dessa, tenho mais uma”. O esgotamento físico e mental era perceptível e generalizado, entre por todos/as os/as docentes e discentes, pois, as queixas eram sempre as mesmas. Isso comprometia a saúde mental e os relacionamentos familiares dos/as professores/as. Um desgaste sem tamanho. E nós docentes ainda tivemos que aturar, como se não bastasse essa situação terrivelmente desgastante e sobrecarregada - a revoltante fala do ex-presidente Jair Bolsonaro, afirmando de que os/as: “professores não trabalharam na pandemia”. Apesar disso, ele ainda sancionou uma lei ³⁴ que não contabilizava o tempo de serviço docente nesse período. O que para nós professores/as é uma afronta e um desrespeito ultrajante.

O fato é que trabalhamos muito mais nesse período do que em sala de aula. Fala que já ouvi de todos/as os/as colegas de profissão que estavam na ativa durante a pandemia, e mesmo após a pandemia de Covid-19. Ressalto que se trataram de muitas horas extras trabalhadas. Horas, aliás, não remuneradas e nem reconhecidas de trabalho tendo que aprender a produzir vídeos, conteúdos, áudios, a usar plataformas, redes sociais e comunicadores, quase

³⁴ Lei Federal que prejudica mais de 2 milhões de docentes. Disponível em: <https://www.saedf.org.br/index.php/destaques/governo-federal-sanciona-lei-que-prejudica-mais-2-milhoes-de-profissionais-da-educacao/>. Líder do governo critica professores durante a pandemia. <https://www.youtube.com/watch?v=hoUUth73NBM>

sempre sem estrutura, formação e treinamentos adequados.

Isso, em termos gerais, promoveu um grande peso de “sobreresponsabilização” individual de docentes, os quais, como se pode ver em minha narrativa autoetnográfica de experiências, os/as sobrecarregou e os/as deixou à própria sorte quanto a obter equipamentos adequados para exercer sua profissão em contexto remoto, assim como formas de manusear, dominar e exercer os usos de tecnologias digitais variadas ao longo da maior parte da pandemia. Apesar de nesse momento, estar me referindo ao contexto autoetnográfico específico de minha experiência como docente temporária na Instituição Pública de Ensino Superior, a experiência poderia ser vista talvez como até mais precária na escola de Educação Básica a qual abordarei mais adiante.

No próximo tópico, abordarei questões ultrapassam os problemas de conexão com a internet, relatos de dificuldades de aceitação das aulas remotas, à invasão de alguns *hackers*³⁵, em aulas online e eventos acadêmicos. É importante destacar que o *hackeamento*, muitas vezes é utilizado para melhoria dos sistemas de segurança na internet e na luta pela democratização do acesso à informação, uma questão política mais ampla.

2.3. Aulas Remotas no Ensino Superior: Desafios para Muito Além da Mera Conectividade

Neste subcapítulo, abordarei tanto minha experiência como docente temporária na Instituição Pública de Ensino Superior, conectada também, obviamente a minha experiência considerando minha própria casa e família como um desses contextos etnográficos, pois, a maior parte do trabalho que desenvolvi nessa época, se desenrolou em minha própria casa. O que impede que eu ignore esse âmbito de minha análise (auto)etnográfica. Minha etnografia pode ser dita “multissituada”, pois ela se desenvolveu a partir de múltiplos contextos espaciais etnográficos: tanto o âmbito digital a começar pela utilização de meu celular/ computador e outros aparelhos, em minha residência, compartilhada com minha família, quanto como docente na Instituição de Ensino Superior e também na escola de educação básica já contextualizada.

No caso de minha casa e da Instituição Pública de Ensino Superior, posso afirmar estar usando uma metodologia mais propriamente “autoetnográfica”, pois me concentro em narrar e analisar minhas próprias experiências como docente às voltas com os “perrengues” e “sufocos”

³⁵ Os hackers existem desde o surgimento da internet, são pessoas com um aprofundado conhecimento em informática que invadem sistemas e computadores, nem sempre suas ações são negativas, defendem a liberdade de acesso à informação, algumas vezes estão ligadas a questões políticas mais amplas. Maiores informações em <https://brasilecola.uol.com.br/informatica/o-que-e-hacker.htm>.

do ensino remoto emergencial, mas também em narrar minhas experiências de sobrecarregamento como estudante de mestrado, mãe, esposa, filha e cheia de expectativas que recaíam sobre mim a partir dessas “múltiplas posicionalidades”, (Abu-Lughod, 2018, p.198).

Assim sendo, durante as aulas remotas que ministrei como docente da Instituição Pública de Ensino Superior, um dos maiores desafios que enfrentei no início do período pandêmico, foi a aceitação de certos estudantes. Principalmente, pelos estudantes veteranos das turmas que estavam na metade do curso em diante, que haviam feito os estágios de forma presencial, demorou muito para aceitar fazer gravação de vídeos como parte de suas tarefas finais de docência. Esses/as estudantes fizeram inúmeras reuniões com a coordenação do curso e de Unidade, na tentativa de realizar tais aulas presencialmente. Entretanto época isso era impossível, em decorrência do *lockdown* e do fechamento das escolas. Essas tensões e pressões aconteceram de inúmeras formas ao longo daquele período.

No primeiro semestre, orientava uma turma de Estágio Supervisionado com 46 estudantes por turma ou disciplina, era cerca de 40 estudantes. As orientações eram feitas em grupos de WhatsApp, gravava os vídeos e enviava no grupo e também por reuniões pela plataforma *Google Meet*, quinzenalmente, aos sábados pela manhã. A questão é que vários/as estudantes trabalhavam nesse horário e não podiam participar, então, surgiam muitas dúvidas e o/as estudantes enviavam mensagens durante o final de semana, porque era o horário que tinham tempo. O que acarretava muito trabalho também nos finais de semana, e eu não tinha o momento de descanso que tanto necessitava.

Já as atividades de orientações e defesas de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), também merecem o destaque. Pois os/as estudantes não estavam acostumados ao contato virtual com os/as seus/suas professores/as. Então, era muito desafiador, tanto na orientação como na corrigir os artigos de modo on-line. Para as defesas de TCC, se fazia a chamada de vídeo pelo *WhatsApp*, sendo testados os links do *Google Meet*, a apresentação de slides, compartilhamento de tela, posicionamento de câmeras, conectividade, enfim, uma infinidade de coisas.

Quando algo dava errado, era um transtorno, às vezes, um/a professor/a convidado/a na aula, ou aluno/a tinha problemas de conexão, atrasava todas as outras bancas seguintes, em um efeito cascata que prejudicava as demais bancas, as agendas de outras atividades de docentes e discentes participantes da banca. Houve dias, por exemplo, que teve seis bancas de TCC para os cursos de graduação em Pedagogia, realizadas em um mesmo dia. A maioria ocorreu no período noturno.

Para se ter uma noção do caráter profundamente desgastante dessa experiência – pois, haviam as muitas questões dos problemas técnicos, tanto de professores e alunos -e, em

dezembro de 2020, quando se encerrou a última banca de TCC que estava sob minha responsabilidade, já era quase meia-noite de uma sexta-feira. Outrossim, no dia seguinte, no sábado, das 7h às 9h da manhã, haveriam outras três bancas de TCC. Esse cenário fazia com que professores/as e estudantes estivessem exaustos/as pelo excesso de demandas, de problemas técnicos e atrasos deles decorrentes, além do excesso de informações, estímulos e de trabalho.

Destaco que no mesmo período pandêmico precisei enfrentar a resistência de uma determinada turma de 30 estudantes do curso de Pedagogia, que se negava a assistir as aulas no formato on-line. Nessa ocasião, eu ministrava aula olhando para a tela de meu computador, sem outras câmeras de estudantes abertas, ou seja, sem ver mais ninguém na tela e ninguém interagiu. Isso gerava um desgaste e frustração enormes, pois, essa turma se negava, e com razão, de forma veemente, a participar da disciplina de Estágio Supervisionado de forma remota.

Mesmo estando eu e a instituição, obrigadas legal e regimentalmente a mantermos as atividades inteiramente remotas devido ao ensino remoto emergencial, o qual, nessa Instituição Pública de Ensino Superior, durou de março de 2020 até março de 2022. Era a maneira que encontraram de protestarem e chamar a atenção e reponsabilidade da Instituição. Pois, não ofereceu condições de acesso às aulas remotas e tampouco equipamentos para àqueles/as estudantes que não tinham aparelhos celulares ou computadores adequados na época. É perceptível tamanha omissão do poder público nessa época para com funcionários/as e estudantes dessa instituição de ensino superior, não oferecendo condições para a implementação de forma eficiente o ensino remoto.

Segundo relatos de colegas que estudavam e de professores que trabalharam na UFG durante a pandemia, as aulas remotas ocorreram de forma bem diferente. Segundo seus relatos, houve entrega/empréstimo de equipamentos (computadores, smartphones) e de chips para acesso à internet para estudantes mais carentes. Já essa Instituição Pública de Ensino Superior em que trabalhei, no início das aulas remotas, não se comprometeu em desenvolver formas para garantir a formação e a capacitação de estudantes para que conseguissem realizar as atividades discentes de modo remoto e nem para seus/suas docentes desenvolverem seus trabalhos.

Tais estudantes tentaram de várias maneiras não realizar a disciplina de Estágio. Não respondiam sequer a chamada! - Faziam motins e denúncias a meu ver infundadas à coordenação do curso. Por incrível que pareça, esse/as estudantes solicitaram até para a secretária municipal da educação da cidade, a abertura das escolas do município exclusivamente concluírem o estágio. À revelia das recomendações sanitárias que indicavam o perigo da

reabertura presencial das escolas e universidades durante as “ondas” de crescimento dos casos de Covid19 enfrentadas coletivamente. Isso não era possível, pois, as escolas estavam funcionando em modo remoto e não possuíam sequer funcionários para mantê-las abertas e muito menos estudantes as frequentando presencialmente.

Um dia, em uma reunião com os professores, uma coordenadora disse que “essa foi a turma mais difícil de lidar em toda sua experiência docente”. Mas, é compreensível tal atitude, uma vez que já tinham criado expectativas quanto a esse momento, haviam, de algum modo, planejado anteriormente à pandemia, como iriam desenvolver a etapa da regência. Já haviam criado vínculos afetivos tanto com as escolas, com os/as professores e alunos/as das instituições, onde desenvolveram a etapa inicial do estágio.

Já a formação ofertada na época em que esse/as estudantes iriam desenvolver a etapa de regência, a coordenadora da Instituição Pública de Ensino Superior pediu a uma professora de fora da Instituição a dar uma palestra sobre como gravar vídeos. Seriam dois dias de palestras, na sexta-feira à noite e no sábado pela manhã. Mas, não obteve um bom resultado, houve muitos problemas técnicos, problemas de áudio que estava muito baixo e chiando e não dava pra entender as falas da professora. Ao compartilhar a tela, não dava para ler o que estava escrito. Muitos/as estudantes não conseguiram assistir, pois, não dispunham do aplicativo que a professora utilizou para fazer a transmissão da aula, ou não conseguiram fazer as inscrições na palestra, onde foi disponibilizado um link de acesso. Outros/as estudantes não conseguiram acessar o link da palestra, pois, a sala já estava lotada, não cabendo mais de 100 participantes, e o link foi disponibilizado para os alunos tanto de Pedagogia, como de Geografia, excedendo o número de participantes que “cabia” na sala virtual.

Isso também gerou muita insatisfação nos estudantes, que com razão, fizeram inúmeras reclamações. Alguns pagaram cursos do próprio bolso para aprender a gravar as videoaulas. Pois, a professora que fez a palestra, também estava dando curso de capacitação para professores, e alguns/as estudantes conseguiram pagar e fazer o curso com ela. Já a turma de calouros do curso de Pedagogia, que assim que ingressou na Instituição Pública de Ensino Superior, durante o período pandêmico, e que vivenciou na sequência a mudança das aulas para o modo remoto, pareceram se adaptar mais rápido e aparentaram terem tido menos dificuldades e resistências às aulas remotas.

Era uma turma de estudantes mais jovens, e que na minha visão, tinham melhores condições financeiras, pois, a maior parte da turma tinha acesso à internet e se adequou rapidamente às especificidades das aulas remotas. Destaco que os/as estudantes da Instituição, no período das aulas remotas, fizeram lindas produções de vídeos. Em atividades para as

disciplinas de Estágio Supervisionado e Literatura Infantil, surpreendendo não só a mim, como professora regente, mas também à coordenação do curso e da Unidade, pela qualidade dos vídeos, criatividade e as metodologias.

Outra questão que necessita ser destacada, foram as várias ocorrências de invasão de hackers durante os eventos on-line. Presenciando tal fato, tanto na UFG, quando fui aluna especial, ao assistir algumas palestras, e na Instituição de Ensino Superior que trabalhei, durante a pandemia. Nesses casos, ocorriam agressões verbais por parte deles, machismo, racismo, homofobia, idadeísmo, além de, por vezes, compartilhamento de imagens e sons nazistas, fascistas ou mesmo pornográficos.

Um dia, em um evento acadêmico organizado pela Instituição Pública de Ensino Superior em que trabalhava, o link foi divulgado nas redes sociais, na intenção de ficar mais fácil o acesso e a divulgação para os/as estudantes. Porém, nessa ocasião, hackers invadiram a sala do *Google Meet* e a organizadora do evento perdeu o acesso da sala virtual, devido a atuação desse indivíduo ou grupo. Infelizmente, vários/as estudantes, tiveram suas contas de e-mail hackeadas e perderam suas informações, trabalhos, avaliações, entre outras coisas.

A invasão de hackers se tornou um problema comum na pandemia. Até o site do Ministério da Saúde³⁶, na época, também foi invadido, conforme reportagem do portal de notícias G1, como a plataforma da Universidade Federal de Santa Catarina³⁷. Após esses acontecimentos, firmou-se um acordo entre os/as docentes de que as transmissões dos eventos da Instituição seriam restritas somente aos estudantes e funcionários da instituição. Assim, o procedimento adotado, foi de enviar o link minutos antes da reunião/aula/evento, compartilhado por docentes apenas nos grupos das disciplinas. Essas situações todas, aliás, eram extremamente novas para todos/as os/as docentes e discentes e precisávamos aprender “lições” sobre segurança digital em processo, na prática, dia-a-dia. Infelizmente sem cursos de capacitação ou de formação institucional para evitarmos tais transtornos. Ressalto que nem sempre as ações de *hackeamento* são negativas, muitos hackers se ocupam em melhorar a segurança cibernética e o armazenamento de dados na internet, desenvolvendo pesquisas sobre segurança, na produção e divulgação de conhecimento.

A pouca familiaridade em manusear os aparelhos, e aplicativos e plataformas digitais,

³⁶ Invasão de hackers no sistema do Ministério da Saúde. <https://veja.abril.com.br/saude/setor-de-saude-tem-epidemia-de-hackers-e-brasil-e-um-dos-mais-expostos#:~:text=Criminosos%20invadem%20sistemas%20para%20roubar%20informa%C3%A7%C3%B5es%20e%20interferir%20em%20servi%C3%A7os%20m%C3%A9dicos&text=Na%20madrugada%20de%2010%20de,monitorar%20a%20vacina%C3%A7%C3%A3o%20no%20pa%C3%ADs>. Acesso em 03/04/2024.

³⁷ Caso de invasão de hackers na Universidade Federal de Santa Catarina. <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2020/08/31/sistema-de-aulas-online-da-ufsc-sofre-ataque-de-hackers-na-retomada-do-ensino-de-forma-remota.ghtml>

era uma tarefa desafiadora, compartilhada, tanto por docentes como por discentes, mas essas dificuldades se mostravam ainda mais evidente nas reuniões de professores que, por exemplo, frequentemente se esqueciam de ligar ou de desligar a câmera e o áudio. Essa situação de lapso fazia todo o coletivo na sala do *Google Meet*, por exemplo, ouvir as falas de um/a determinado/a docente, enquanto falavam com familiares, cônjuges, vizinhos/as, amigos/as, e ocasionavam situações constrangedoras e engraçadas.

Isso também era corriqueiro acontecer com estudantes. Mas, era bem pior entre os/as professores, pois, muitos e muitas - talvez por serem mais velhos e nunca terem tido a necessidade de atuar tão intensamente dessa maneira - ainda não possuíam familiaridade significativa com tais recursos digitais. Situação bem diferente entre os/as servidores da UFG. Em sua dissertação de mestrado, Galba Scartezini (2024), analisou etnograficamente um contexto muito diferente, a maior parte dos/as docentes entrevistados/as por ela, afirmaram que “não tiveram dificuldades de adaptação e que até gostaram da experiência do ensino remoto emergencial”, Scartezini (2024).

Um exemplo desse contexto de inabilidade de usar as tecnologias, ocorreu em uma palestra voltada, somente para docentes da Instituição Pública de Ensino Superior, a palestrante não conseguiu posicionar o celular de maneira correta. Apesar dos organizadores do evento tentassem instruí-la, durante a transmissão, os/as professores/as que assistiam à palestra precisaram ficar cerca de duas horas vendo apenas uma parte de seus óculos e de seus cabelos e nada mais. E cabe destacar que as dificuldades eram da palestrante. Essa anedota etnográfica, um sinal representativo da inabilidade geral de muitos e muitas docentes dessa Instituição de manusear os dispositivos tecnológicos. Mas muito além de uma responsabilização individual, como se a docente fosse a única responsável por essa situação, esse caso também desnuda a, patente ausência de suporte, treinamento, e formação tecnológica. Evidenciando que Instituições de Ensino, no caso, da Instituição Pública de Ensino Superior, não cumpriu parte de suas responsabilidades institucionais, mas também, o Governo Estadual.

Nessa época, a Instituição na qual trabalhava, enfrentava inúmeros problemas, inclusive acerca da falta de professores, pois, no final de 2019, houve uma demissão em massa de contratos temporários que excediam 5 anos de trabalho. Isso gerou um grande déficit de funcionários, principalmente de docentes. Então, foi permitida por parte da reitoria, que alunos de outros campi, se matricularem ou cursarem em disciplinas ofertadas em todas as Unidades da Instituição. Assim, tive a possibilidade de trabalhar com colegas docentes de outras das Unidades e campi de várias cidades goianas. Inicialmente, tal decisão causou estranheza entre docentes e discentes que ao longo do tempo, fomos nos acostumando a essa novo modelo de

trabalhar e estudar.

Inicialmente, fiquei um tanto preocupada e um pouco constrangida, pois, dividi a disciplina de orientação de Estágio com um colega de outra cidade, o qual nunca conheci pessoalmente. E precisávamos estar nos falando por telefone constantemente para fazer os alinhamentos de planejamentos e atividades relacionadas à disciplina. Essa experiência também me proporcionou vários aprendizados, pois, os/as colegas docentes compartilharam várias experiências e também as dificuldades semelhantes que enfrentavam. As reações dos/as estudantes foram diversificadas, alguns/as gostaram, outros discordaram, o que é compreensível. Era muita informação e adaptação para ser absorvida em um pequeno espaço de tempo, mudanças muito significativas e repentinas. Mas não tínhamos outra opção a não ser nos adaptarmos a essas situações.

No próximo tópico, farei uma abordagem de como conciliei as aulas de mestrado do PPGAS com o trabalho remoto.

2.4. Entre o Digital e o Presencial: Desafios e Estratégias na Conciliação entre Trabalho, Vida Doméstica e Mestrado Durante a Pandemia de Covid19

Apesar de estar em meio ao turbilhão de atividades, tanto domésticas como profissionais, em 2022, consegui minha tão sonhada aprovação no mestrado do PPGAS/ UFG. Assim, tive que me desdobrar ainda mais para conciliar meu tempo de estudos, meu trabalho, os cuidados com os filhos, com a casa, com o marido, enfim, uma sobrecarga difícil de administrar. As aulas do PPGAS se iniciaram remotamente, em março de 2022, o que de certa forma, facilitou bastante para mim, pelo fato de não ter que me deslocar para Goiânia, que fica mais de 400km distante da minha cidade, localizada no norte de Goiás.

Quando iniciaram as aulas do PPGAS, eu continuava trabalhando de modo remoto. Nessa época, eu havia conseguido trabalhar remotamente em duas Unidades da Instituição de Ensino Superior, de duas cidades circunvizinhas. Quando iniciei meu trabalho na Instituição Pública de Ensino Superior, morava em uma cidade a cerca de 120 km. Quando iniciei meu trabalho, as aulas ainda eram presenciais. Nesse período, fiquei hospedada na casa de uma amiga. Mas, uma semana após as aulas iniciarem foi decretado o *lockdown*. Trabalhei dois anos de forma remota nessa Unidade e depois comecei a tentar uma transferência, para a cidade mais próxima que eu morava, cerca de 40 km, na qual também tinha uma Unidade Universitária da mesma instituição na qual trabalhava. Nessa época, período, trabalhei simultaneamente em três cursos de licenciatura: Pedagogia, Letras e Matemática.

No mês de novembro de 2021, foi comunicado pela reitoria que as aulas presenciais retornavam no próximo semestre, no início de abril de 2022. Eu precisava estar próxima da minha família. Meu marido não queria morar na cidade em que iniciei meu trabalho na Instituição Pública de Ensino Superior. Esperançosa que iria conseguir a transferência, em outubro de 2021, me mudei para a cidade em que moro atualmente. Consegui a transferência de Unidade Universitária, no final de março e em abril, iniciamos o semestre presencialmente na Instituição.

Assim, em março de 2022, também iniciaram as disciplinas do PPGAS de forma remota. Presencialmente, cursei apenas a disciplina de Teorias Antropológicas II. Isso foi crucial para a minha permanência no PPGAS, pois, não poderia estudar todos os dias presencialmente, não tinha recursos financeiros para morar em Goiânia e não ser beneficiada pela ajuda de nenhum programa de bolsas de estudo. Pois, não poderia “me dar o luxo” de arriscar e sair do emprego para concorrer a uma bolsa, pois, não tinha certeza se conseguiria. Então, precisei conciliar as aulas remotas do PPGAS com o meu trabalho, pois, aconteciam no mesmo horário. Então, me organizei na Instituição Pública de Ensino Superior, trabalhando apenas nos dias em que não tinha aula no mestrado. Quando as aulas retornaram presencialmente, em abril de 2022, fiquei trabalhando apenas no curso de Letras, no período noturno e no matutino, trabalhava na escola que fiz a etnografia.

Quando ocorreram os eventos presenciais, como o “Entrelinhas”, em maio de 2023, “REACT” em outubro de mesmo ano, precisei me desdobrar para poder participar desses eventos. Troquei os dias das minhas aulas com outras professoras para poder estar presente. Fui aprovada em todas as disciplinas cursadas no PPGAS com conceito “A”, o que para mim é uma grande conquista, devido à sobrecarga de tarefas de trabalho, quanto domésticas já mencionadas. Infelizmente, devido ao meu trabalho, trabalhava os três períodos na época, matutino, vespertino e noturno, não consegui participar ativamente das reuniões do Laboratório de Experiências Etnográficas e Marcadores Sociais das Diferenças, LEX. Tal situação dificultou bastante minhas leituras e compreensão de diversos textos antropológicos essenciais para o desenvolvimento dessa dissertação. Mas como dito anteriormente, estou fazendo uma “etnografia do possível”, dentro de minhas possibilidades e particularidades.

Assim, as leituras e as atividades do mestrado, só conseguia realizar de madrugada. Pois, eu não tinha outro horário disponível. Quando as aulas do mestrado retornaram na forma presencial, ocorriam no mesmo dia as aulas de Teorias Antropológicas II, de forma presencial na parte da manhã e as de Práticas Antropológicas II, à noite, online. Então, um dia antes, eu pegava um ônibus à meia noite na minha cidade, no dia anterior à aula e a partir das 5:30h,

chegava na rodoviária de Goiânia, esperava dar 7 horas, pegava um Uber³⁸, ia para o Campus Samambaia na UFG. Participava da aula que durava até meio dia ou mais, mas eu precisava retornar antes, cerca de 11h da manhã, ia para a rodoviária novamente pegar o ônibus ao meio dia para voltar para a cidade em que moro. Chegava por volta das 19:30h, horário que a aula de Práticas Antropológicas II já havia começado, pois, tinha início às 19h. Então eu começava a assistir a aula ainda dentro do ônibus.

Assim, na manhã do dia seguinte, às 7h, eu já estava em sala de aula novamente. Meu horário de trabalho ia das 7h às 11:25h, na escola municipal. Acompanhava os/as estudantes de estágio, de duas a três vezes por semana, das 13h às 17:30h. Também trabalhava na Instituição Pública de Ensino Superior, das 19h às 22:30h, três vezes por semana. Nos três últimos semestres em que trabalhei na Instituição, ministrava as aulas quatro vezes por semana, mas entreguei a disciplina de Estágio Supervisionado, pois, não estava mais sendo possível conciliar trabalho, estudos, atividades domésticas.

Outra questão, durante as férias docentes, não pude me dedicar às leituras do programa de mestrado. Meu pai e minha mãe são idosos, acima dos setenta anos e infelizmente, tem problemas crônicos de saúde. Assim, eu tinha que cuidar deles, fato que aumentou consideravelmente, minhas demandas pessoais, comprometendo o meu tempo de estudos. Devido ter me mudado de cidade, meu marido ficou desempregado por mais de dois anos. Assim, ele me ajudava a cuidar da casa das crianças. Destaco que só foi possível conseguir fazer tudo isso nesse período, com a ajuda dele. Pois, sem rede de apoio e sem funcionária em casa, pois não tinha condições financeiras de pagar, teria sido impossível conciliar tantos afazeres, trabalho e estudos.

2.5. Retorno às Aulas Presenciais e a Utilização das Tecnologias em Sala de Aula na Instituição Pública de Ensino Superior

Em abril de 2022 foi instituído a volta das aulas presenciais na Instituição Pública de Ensino Superior, que também continuou com algumas disciplinas online e orientação de TCC de forma remota. Quando as aulas retornaram presencialmente, também tive novos desafios relacionados às tecnologias. Não sabia, por exemplo, montar os cabos todos do projetor ao computador para exibir slides de data show. Por isso, então, até aprender, pedia auxílio para os meus colegas do setor administrativo da Instituição e também para os/as próprios estudantes. Isso se tornou uma necessidade pois, diariamente, eu montava slides, exibia vídeos, e desse

³⁸ Plataforma que conecta passageiros a motoristas cadastrados. Disponível em: <https://www.uber.com/pt-BR/blog/o-que-e-uber/>

modo, fazia uso diário do projetor de data show. Felizmente, aos trancos e barrancos, logo aprendi a manusear os equipamentos, novamente sem nenhum apoio, curso de formação ou treinamento institucional para o retorno presencial às aulas.

Também continuei a utilizar grupos de WhatsApp para cada disciplina para facilitar sobremaneira a comunicação com os/as estudantes. Também foram mantidos os grupos de WhatsApp dos funcionários da Instituição Pública de Ensino Superior. Em tais grupos eram compartilhadas inúmeras informações, documentos, referências complementares, mas sobretudo os textos a serem lidos em arquivo formato Word ou PDF. Ao retornar presencialmente, houve diversos casos de desistências de alguns/as estudantes. Eles e elas, vários, abandonaram os estudos devido à falta de estrutura técnica ou material para estudarem remotamente, (não possuíam computadores, smartphones ou um pacote de dados móvel, ou internet em casa, por exemplo). Houve outros casos relatados de estudantes que precisaram se mudar de cidade por motivos diversos, questões de trabalho, problemas familiares, desestruturação familiar devido a perda de parentes durante a pandemia, entre muitas outras razões, e não conseguiram continuar no curso.

Inclusive, na retomada às aulas presenciais também existiram muitas resistências. Muitos/as acadêmicos/as diziam ter medo da doença e, não queriam o retorno presencial. Outros/as, porém, relatavam estarem aliviados/as com o modo presencial das aulas, pois, muitos não gostaram ou efetivamente não possuíam condições concretas na forma remota. Recordo algo comum ouvir ou ler reclamações discentes de professores que só enviavam os textos para serem lidos e áudios muito longos com as explicações. Relataram, por vezes, que alguns docentes chegaram a enviar áudios enormes via WhatsApp - de 20 a 40 minutos de duração! -, o que, segundo eles/as, lhes geravam muito cansaço, dificuldades com o manejo de arquivos pesados em aparelhos por vezes com espaço muito limitado para tal ocupação e, sobretudo, pouca ou nenhuma aprendizagem.

A sensação de receio com o retorno presencial às aulas, também era compartilhado pelos/as docentes. Apesar do distanciamento das carteiras dos/as alunos/as, uso de máscaras e álcool em gel constantes, ainda era notório o pavor generalizado. Muitas pessoas ainda precisavam lidar com perdas recentes de familiares, amigos/as, colegas de trabalho. Nessa época, retornando às atividades presenciais, me recordo bem que o sentimento compartilhado pelos corredores e dependências da Instituição Pública de Ensino Superior era a de luto coletivo imperava. Sempre parecia haver alguém manifestando e lidando com o luto diariamente. Eu mesma, tive que lidar com a perda de familiares ou amigos/as próximas, também me sentia impactada por esse luto coletivo. O medo era justificado, pois, a circulação do vírus ainda era

muito alta e a campanha de vacinação estava atrasada para muitas pessoas. Era muito comum receber atestados de saúde estudantes justificando as ausências devido a contaminação por Covid19.

Nesse sentido, algo que destaco é que em junho de 2022, eu e mais duas colegas do curso de Letras nos contaminamos com a Covid19 pela primeira vez. fomos entregar o atestado de afastamento por motivo de Covid -19 e nenhuma de nós sabíamos que as outras estavam também doentes. Nada, havia sido divulgado pelas instâncias superiores entre docentes e discentes e as aulas continuaram normalmente. Na mesma época, na escola municipal em que trabalho, cinco colegas também estavam afastadas devido a atestado médico pelo mesmo motivo e as aulas também não foram suspensas. Essa postura institucional em ambos os contextos me pareceu descuidada e perigosa, considerando que os índices de contaminação e mortes de vido à pandemia ainda eram expressivos. Provavelmente, teremos que conviver com esse vírus por muito tempo e conseqüentemente com as sequelas deixadas por ele, tanto as físicas, quanto as emocionais e psíquicas.

Na época em que ocorreu minha contaminação, fiquei isolada em meu quarto. Meus filhos tinham dificuldades em aceitar meu isolamento. Queria estar perto e cuidar de mim. Meu marido quem fez todas as atividades domésticas e cuidou de mim e das crianças durante o meu isolamento que durou uma semana.

Neste capítulo desenvolvi uma descrição e análise baseada em uma experimentação ensaística, em primeira pessoa e autoetnográfica, sobre dois de meus contextos em minha etnografia multissituada: no caso, minha atuação docente da Instituição Pública de Ensino Superior, assim como meu sobrecarregado cotidiano trabalhando remotamente desde casa, tendo ainda as atribuições de mãe, esposa, filha, irmã, e as demandas concomitante com a vida doméstica e a pandemia de Covid-19.

A apresentação e análise de minha própria narrativa via apresentar, é “o ponto de vista do ator” (Ortner, 2012), sobre a docência que se baseia na descrição e análise autoetnográfica das minhas próprias narrativas como docente substituta de nível superior para cursos de graduação da Instituição Pública de Ensino Superior entre 2020 e 2024, tendo começado nos meses que antecederam a pandemia, desenvolvido essa experiência sobretudo, os meses mais duros da mesma, nas aulas remotas, e, terminado com o retorno às aulas presenciais. Nessa Instituição, trabalhei até janeiro de 2024. Saí por ter sido aprovada em um concurso público municipal, no qual tomei posse em meados de fevereiro de 2024, e estava muito cansada das demandas já mencionadas.

A seguir, teremos as narrativas dos/as meus/minhas interlocutores/as por meio das

entrevistas semiestruturadas. Na oportunidade foram apresentadas suas narrativas de suas experiências, a maneira que as aulas foram ministradas com a ajuda da tecnologia, antes até depois da pandemia.

CAPÍTULO III - ETNOGRAFIA NO CONTEXTO DE TRABALHO: ANALISANDO AS NARRATIVAS DE INTERLOCUTORES/AS-COLEGAS DOCENTES E A SOBRECARGA DIÁRIA PROVOCADA PELA DIGITALIZAÇÃO DAS RELAÇÕES EDUCACIONAIS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

Nesse capítulo, trarei as entrevistas bem como suas análises. É possível realizar etnografia o próprio contexto de trabalho? Essa é uma pergunta que tensiona o conjunto da minha dissertação. Na perspectiva de uma etnografia clássica malinowskiana, isso seria equivocado, bizarro, até mesmo anti-anropológico, considerando a suposta impossibilidade de produzir ou de lidar antropologicamente com a ausência de uma “alteridade radical”.

No meu campo, como pude explicitar até aqui, não estou lidando com um “Outro” distante, não-ocidental, não-alfabetizado, e que sequer, por exemplo, fala a minha língua. Neste trabalho estou lidando, examinando e problematizando as minhas próprias narrativas autoetnográficas - como fiz no capítulo anterior - mas também - neste capítulo - com as narrativas de experiência de meus e minhas interlocutores/as com os processos de “digitalização das relações trabalhistas”, como afirma Scartezini (2024), e da categoria de análise que proponho aqui: a “digitalização das relações educacionais”. Meus/minhas interlocutores/as, que aqui, na verdade, chamo de “interlocutores/colegas de trabalho” são docentes que tem uma significativa aproximação comigo mesma, embora sejamos também atravessados/as por várias diferenças em termos interseccionais, como abordarei mais adiante.

Autores/as importantes da antropologia urbana - como Gilberto Velho (1978) e José Cantor Magnani (1996), entre outros/as, já problematizam há décadas as “formas positivas, produtivas de se desenvolver etnografias urbanas e em/de contextos ‘familiares’, embora não necessariamente ‘conhecidos’”. De acordo com o antropólogo,

“A Antropologia, embora sem exclusividade, tradicionalmente, identificou-se com os métodos de pesquisa ditos qualitativos. A observação participante, a entrevista aberta, o contato direto, pessoal, com o universo investigado constituem sua marca registrada. Insiste-se na idéia de que para conhecer certas áreas ou dimensões de uma sociedade é necessário um contato, uma vivência durante um período de tempo razoavelmente longo pois existem aspectos de uma cultura e de logo, sendo o pesquisador membro da sociedade, coloca-se, inevitavelmente, a questão de seu lugar e de suas possibilidades de relativizá-lo ou transcendê-lo e poder “por-se no lugar do outro”. (Velho, 1978, p.121).

Segundo Velho (1978, p.120), “a antropologia desenvolvida em contextos urbanos, se faz ao problematizar e analisar as relações de proximidade, familiaridade e conhecimento antropológico daí advindo”. Para o antropólogo José Cantor Magnani (1996):

“Antropologia deixou para trás tal perspectiva evolucionista, passou por uma fase marcada pela pesquisa de campo, elaborou outros conceitos e paradigmas, abriu novas áreas de investigação. Nunca abandonou, porém, a preocupação inicial, fundante, a respeito da diversidade cultural”. (Magnani, 1996, p.2).

Embora, lidando etnograficamente nessa dissertação com contextos do interior do Estado de Goiás, a antropologia urbana, assim como a antropologia digital já mencionada anteriormente, são fontes inspiradoras para desenvolver uma análise etnográfica de sujeitos muito mais próximos a mim, do que as etnografias clássicas e modernistas. Nesse caso, faço uma reflexão sobre as narrativas de meus e minhas interlocutores/colegas de trabalho, acerca de como lidaram com às tecnologias digitais, a digitalização da educação, principalmente durante a pandemia. Além de trazer os relatos de meus/minhas interlocutores/as acerca de suas vivências com seus/suas estudantes, como afirma Peirano (2018):

A união da etnografia e da teoria não se manifesta apenas no exercício monográfico. Ela está presente no dia-a-dia acadêmico, em sala de aula, nas trocas entre professor e aluno, nos debates com colegas e pares, e, especialmente, na transformação em “fatos etnográficos” de eventos dos quais participamos ou que observamos. Desta perspectiva, etnografia não é apenas um método, mas uma forma de ver e ouvir, uma maneira de interpretar, uma perspectiva analítica, a própria teoria em ação. (Peirano, 2018, p.3).

Nesse sentido, no capítulo anterior apresentei a minha própria narrativa autoetnográfica - em uma inspiração ensaísta relacionada à abordagem do “ponto de vista do ator” (Ortner, 2012) - como docente de instituição de ensino superior, no interior do Estado de Goiás, lidando com demandas trabalhistas e também domésticas e profundamente sobrecarregada. Conectei, ademais, essa narrativa a uma teia de acontecimentos histórico-culturais pelos quais o mundo passou - de maneiras distintas - na primeira grande pandemia do século XXI. Neste capítulo, no entanto, eu apresento algo distinto: a análise das narrativas de meus colegas de trabalho. Porém, colegas que não são atuantes no ensino superior na Instituição Pública de Ensino Superior - mas sim colegas de outro contexto desta etnografia multissituada. Segundo Claudia Sciré, (2009):

“A realização da etnografia multissituada não se restringe, assim, apenas à prática de campo; engloba também o fazer, a forma de relatar o que se ouviu. O “seguir as linhas” refere-se ao trabalho do pesquisador, no momento de analisar os dados. Trata-se de uma tarefa sua olhar para determinados aspectos, estabelecendo associação entre locais e fatos e fazendo escolhas que permitam a construção de determinada situação, na qual diferentes facetas de um mesmo fenômeno dialoguem entre si e se sobreponham. É nessa prática de recomposição de múltiplas perspectivas e situações, realizada pelo pesquisador, que as configurações que moldam o fenômeno social vão ganhando sentido”. (Sciré, 2009, p. 98).

No caso dessa pesquisa, a escola de Educação Básica que mencionei no início desta dissertação. Estando envolvida cotidianamente no campo da minha pesquisa - frisando que meu campo multissituado, incluiu também minha própria residência, no período de *home office*. Da mesma forma, na Instituição Pública de Ensino Superior, onde atuei como docente substituta/temporária. Sobre fazer uma etnografia multissituada, Luciana de Oliveira (2017), evidencia que:

“Em linhas bem gerais, a etnografia multissituada, como toda etnografia, é um modo de investigar a realidade social que implica o deslocamento do pesquisador de seu contexto cultural originário a outros para ele desconhecidos. Implica também que a subjetividade do pesquisador está altamente implicada no processo de investigação, pois é o contato dela com outras subjetividades a matéria que constitui a produção do conhecimento num movimento de aproximação e afastamento, familiaridade e estranhamento”. (Oliveira, 2017, p.73).

Dessa forma, em seguida, abordarei, a contextualização da pesquisa com os/as interlocutores da escola de ensino básico onde atualmente cumpro 30 horas semanais. Ressalto que me tornei professora nessa instituição, no mês de janeiro de 2022. As narrativas de meus/minhas interlocutoras-colegas de trabalho que aqui analiso, se dão na pandemia, nos anos de 2020 e 2021, mencionado por eles/as aqui. Me tornei colega de trabalho de meus/minhas interlocutores em janeiro de 2022, após o fim das aulas remotas. Como mencionado anteriormente, o convite para participar da pesquisa, direcionado a meus e minhas colegas de trabalho, foi feito durante a reunião pedagógica ocorrida no dia 15 de maio de 2023. No mesmo dia, após o término da reunião, comecei as entrevistas com meus/minhas interlocutores/as-colegas de trabalho e, como já mencionei, utilizarei pseudônimos para preservar suas identidades.

Todas as entrevistas ocorreram na própria escola, um dos campos da pesquisa, por decisão unânime dos/das próprios/as interlocutores. É preciso destacar que eu mesma, assim como minhas/meus colegas, possuíamos um senso de praticidade e otimização do tempo. Muitos/as de nós trabalhávamos em outros/as lugares, além das demandas familiares, educacionais e da vida pessoal. Quando aceitaram participar da pesquisa, perguntei como e onde gostariam de conceder as entrevistas e a maioria respondeu: “aqui na escola mesmo, é mais fácil pra todo mundo. Fim de semana a gente tem que descansar. Basta o serviço que a gente leva pra casa”. Assim, as entrevistas ocorreram tanto individualmente, como em grupo de três interlocutoras ou em duplas em momentos fora do horário de trabalho na própria escola.

Como mencionei anteriormente, sobre os procedimentos éticos, antes de começar as

entrevistas, assegurei a cada interlocutor/a, a preservação de sua identidade por meio de pseudônimo e solicitei que assinassem o TCLE. Falei sobre meu ingresso no mestrado do PPGAS e apresentei os objetivos da pesquisa. Uma curiosidade, as assinaturas dos termos de consentimento livre, por exemplo, foram colhidas durante uma confraternização dos/as funcionários, na casa de uma colega docente que me concedeu entrevista. Era um ambiente descontraído e aproveitei que todos/as interlocutores/as estavam presentes, na ocasião, trouxeram a temática acerca de nossa sobrevivência depois da pandemia, e outros relembavam a perda de entes queridos. Uma mistura de alegria e tristeza que essas lembranças traziam. Uns/as riam, outros choravam e faziam relatos de suas experiências nesse período. E eu com meu caderno de campo na mão, fazendo anotações, observando e registrando as nuances de cada relato informal.

Sobre as entrevistas, fui sensibilizada por meu orientador a procurar trazer, no texto de minha dissertação e em minha descrição densa também os sentimentos e emoções dos/as meus/minhas interlocutores/as durante suas narrativas. Essa instrução me ajudou a ter diferentes percepções e compreensões e contribuiu para o desenvolvimento do meu olhar como etnógrafa em formação. Fazendo com que percebesse que eventos corriqueiros ou tidos à primeira vista como sem importância eram, na verdade, muito relevantes na perspectiva das pessoas que participaram de minha investigação.

Confesso que, como “etnógrafa de primeira viagem”, foi bem mais difícil conduzir as entrevistas em grupo e em duplas. Pois, algumas interlocutoras interrompiam muito as falas das outras, o que às vezes dificultava a compreensão e os registros das narrativas. As entrevistas individuais, por um lado, fluíam mais naturalmente e sem interrupções. No entanto, as entrevistas em duplas e em grupo, por outro lado, eram mais “empolgantes”. As interlocutoras compartilhavam narrativas mais carregadas de detalhes também em termos de expressões faciais e suas emoções. Pareciam, por vezes, “reviver” suas experiências. Mas, a entrevista mais emocionante, no meu ponto de vista, foi a da professora Lenir. Uma mulher intensa, cujas ações são frequentemente permeadas por emoções e sentimentos intensos. Ela se expressou várias vezes de forma enfática, ao narrar suas lembranças, especialmente em relação a digitalização das relações educacionais e trabalhistas no período da pandemia.

Embora já mencionado anteriormente dados sociodemográficos básicos de meus/minhas interlocutores/as, repetirei aqui para quem lê o presente capítulo. Realizei cinco entrevistas, sendo três individuais, uma em dupla e uma com três interlocutoras ao mesmo tempo, totalizando oito pessoas entrevistados/as. Desse/as – como se pode observar na tabela de número 1, na página 47 - somente um interlocutor era do sexo masculino. Além de homem

cisgênero, ele se identificava como preto e heterossexual. As demais interlocutoras eram, sete mulheres, cisgênero. Destas, duas se declararam pretas, uma se identificou como parda e três brancas. A idade dos/as interlocutores/as estava entre os 36 e os 54 anos. Todos/as os/as docentes que concederam as entrevistas, eram regentes³⁹.

Além disso, todos/as eram professores/as, com cerca de 10 a 25 anos ou mais de experiência em sala de aula. Assim, segundo os/as professores/as da escola, e como é amplamente sabido, durante a Pandemia de Covid19, foram promulgados decretos governamentais que impunham o isolamento social⁴⁰. Foram proibidas aglomerações, e, assim, a suspensão das aulas presenciais. Nessa época de aulas remotas, é crucial aqui para entender, esse processo que venho chamando de “digitalização das relações educacionais”, e também daquilo que Scartezini (2024, p.36), denomina como a "digitalização das relações trabalhistas”.

Desse modo, de acordo com os/as entrevistados/as, por determinação da Secretaria Municipal de Educação (SEME), o início das aulas remotas ocorreu em meados de abril de 2020. Por incrível que pareça, todos/as os/as docentes deveriam cumprir o horário presencialmente na escola. Além da exigência de fazer os/as docentes estarem presencialmente na escola, mesmo frente às recomendações para evitar aglomerações. Outra questão apontada como absurda nas narrativas de meus/minhas interlocutores/as -colegas de trabalho, era que a escola sequer possuía internet disponível para que os/as docentes pudessem ministrar suas aulas remotamente. Assim, frente a contradição entre as exigências e a estrutura real e precária da escola em termos de conectividade, os/as professores - frente a urgência e a falta de preparação e estruturação - instalaram internet por conta própria, do seu próprio bolso, e ratearam esse custo entre si.

Meus/minhas interlocutores/as – colegas de trabalho, narraram esse fato com indignação: “a gente que teve que se virar, dar o nosso jeito!”. Mesmo a direção tendo feito o pedido para instalar a internet na escola, o pedido foi negado. Só foi instalada internet na escola, depois que as aulas voltaram a ser presenciais. A seguir, apresento trechos das narrativas de meus/minhas interlocutores-colegas de trabalho sobre o processo de acentuação da digitalização das relações educacionais e mais especificamente sobre quais eram os tipos de recursos tecnológicos que esses/as professores/as foram obrigados/as a utilizar durante a período pandêmico.

³⁹ Em atividade de regência, ou seja, atuantes em sala de aula, exercendo a docência.

⁴⁰ Decreto de isolamento social, decretado no estado de Goiás, pelo então governador Ronaldo Caiado e política de distanciamento social. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v1/arquivos/17090>. Acesso em 01/08/224.

Durante as entrevistas semiestruturadas com um roteiro pré-estabelecido, os/as interlocutores/as fizeram relatos carregados de emoções. Em alguns momentos sorriram, outros, demonstraram tristeza e até mesmo choraram ao lembrar os desafios enfrentados. Os participantes desta pesquisa, a contar comigo, como pesquisadora participante, foram 9 (nove) professores pedagogos, atuantes nos anos que compreendem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I (efetivos e contratados), que após os esclarecimentos sobre os motivos e os objetivos da pesquisa. Anotei por escrito as respostas e o que aparece aqui no texto são adaptações aproximadas do que foi dito por meus/minhas interlocutores/as- colegas de trabalho, o que tive condições de anotar e me recordar.

Como dito anteriormente, não consegui gravar as entrevistas porque meu celular estava com problemas para captar o áudio, memória muito cheia e eu não tive condições de comprar outro na época. Importante registrar que as entrevistas semiestruturadas envolveram dois blocos de perguntas, conforme se registra no Apêndice C, sendo onze questões no primeiro bloco, o “Bloco A”, voltadas para compreender como eram as práticas pedagógicas antes e durante o contexto pandêmico. Como se deu o contato com os (as) estudantes de modo remoto, a receptividade dos/as alunos/as com a forma remota de ensino. Como os/as interlocutores reagiram à forma remota de ensino, suas dificuldades enfrentadas nesse período.

Já o segundo bloco, o “Bloco B”, são sete questões associadas que se voltam para analisar aspectos relacionados com a prática docente após a retomada de aulas presenciais, em período posterior à Pandemia de Covid19, propiciando atender ao objetivo preconizado pela pesquisa. Perguntas voltadas para compreender como foi o retomar das aulas presenciais e se ocorreu alguma mudança em relação a forma de se comunicar entre aluno/escola/família após a volta das aulas presenciais. Quais os tipos de recursos tecnológicos que os/as interlocutores utilizam no contexto escolar após a pandemia de Covid19. Como os/as docentes avaliam os usos da tecnologia antes, durante e após a pandemia, como lidaram e como vêem situações de desigualdades digitais. A última pergunta diz respeito a algo que os/as interlocutores/as gostariam de acrescentar e que não foi abordado nas entrevistas.

Assim, no decorrer das entrevistas, foi relatado pelos/as professores/as o pouco uso de computadores, e celulares em sala de aula no período anterior à pandemia de Covid19. Os/as docentes utilizavam muito coleções de apostilas impressas, livros didáticos e atividades fotocopiadas, ou escritas no quadro branco. Todos/as afirmaram ter alguma dificuldade em relação ao uso das tecnologias, plataformas digitais, aplicativos no contexto escolar. Segundo os/as entrevistados/as, eles/as utilizavam em contexto pessoal e não viam, por exemplo, o WhatsApp como aliado ao processo educacional, mas, de uma forma distante na prática. Tendo

como base que a tecnologia já se fazia presente na sociedade e, também, no ambiente escolar antes da pandemia de Covid-19, no primeiro bloco de perguntas das entrevistas, questionei aos/as docentes sobre quais os tipos de recursos tecnológicos que utilizavam em sala de aula antes da pandemia.

Como já afirmado anteriormente, a escola em questão possuía poucos equipamentos e nem sequer contava com conexão de internet para que se pudesse acessar quaisquer conteúdos para a sala de aula. Sendo assim, é compreensível a narrativa comum entre meus/minhas interlocutores que apontavam que costumavam antes da pandemia usar metodologias bastante tradicionais e em alguns casos, quase inteiramente analógicas em sala de aula, como: televisão, aparelho de som, computador e data show, ou ainda o registro de que essas tecnologias quase não eram usadas, como se verifica na resposta do professor José: “Eu quase não utilizava. Usava muito pouco... Esporadicamente, usava data show”.

Percebe-se que existe uma diversidade de tecnologias, mas até aquele momento, a escola pouco aplicava ou implementava recursos tecnológicos que não fossem “analógicos” ou pelo menos que fossem conectados à internet no dia a dia. Mesmo após o impacto da pandemia, é importante ressaltar que a escola em questão ainda não possui - no momento em que escrevo essas linhas - um laboratório de informática. Isso parece contribuir para aprofundar as desigualdades digitais em contextos periféricos ou interioranos, caso da escola em questão. Essa disparidade entre os documentos orientadores que promovem índices e referências sobre a qualidade da educação e a realidade do “chão da sala” pode ser encontrada em muitos momentos na análise que desenvolvi para as narrativas aqui apresentadas.

Primeiramente, apresentarei considerações breves sobre o cenário educacional pré-pandêmico, momento em que as tecnologias digitais, embora presentes, não eram integradas de maneira sistêmica nas práticas pedagógicas no campo etnográfico em questão.

Em seguida, abordarei as narrativas acerca da transição abrupta para o ensino remoto. Transição essa, marcada por profundos desafios e dificuldades, mas também algumas inovações, conforme relatado por meus/minhas interlocutores/as em prol do engajamento de estudantes, além de destacar as dificuldades enfrentadas por eles/as durante esse período crítico. Por meio das falas dos/as docentes, será possível compreender não apenas as mudanças nas abordagens educacionais, mas também as percepções sobre o papel das tecnologias digitais na formação e na interação com os/as estudantes.

3.1 Entrevistas: a mudança das aulas presenciais para as aulas remotas durante a pandemia e os desafios nesse período

Essa pergunta abordou como os/as meus interlocutores/as reagiram às aulas remotas e como foi para eles/as a mudança para essa forma de ensino. Dos oito entrevistados, sete afirmaram não terem gostado do ensino remoto. A professora Sônia, mulher branca de 53 anos afirmou que:

Foi horrível! Foi uma adaptação gradual, ainda mais na Educação Infantil, foi muito difícil! As dificuldades foram muitas. Mexer com vídeo essas coisas, foi muito ruim. A gente ficava o dia todo olhando pro celular. Deus meu livre! Eu adquiri um problema de vista de tanto olhar pra tela! Nossa, eu tomei birra de celular nesse tempo! Afff... o tempo todo pai mandando “mensagem” pra gente... Nós trabalhamos muito mais na época da Pandemia. Pai não tinha horário pra mandar mensagem. A gente acordava e o celular já “tava” cheio de mensagens e ia até tarde da noite desse jeito. Os pais demoraram muito pra se adaptar. Nem... não gosto nem de lembrar! Tomei pavor de celular! Depois que passou a pandemia que eu não fiquei mais tanto tempo olhando pra tela, eu deixei de usar óculos⁴¹. (Transcrição de entrevista realizada no dia 15/06/2023).

A professora Sandy, mulher parda de 46 anos, também concorda: “Foi difícil! No começo não teve muito a aceitação dos pais, até que se conformaram que não tinha outro jeito”. A interlocutora, assim como seus/suas colegas, também fala revoltada a respeito da falta de suporte dos/as professores durante a as aulas remotas: “Achei muito difícil porque a gente não teve nenhum suporte, nem técnico, nem financeiro. O poder público cobrou, mas não ofereceu o suporte que a gente precisava”.

Já o professor José, homem de 54 anos e a professora Lenir, mulher de 49 anos, disseram que também acharam “difícil e complicado”. A professora Lady, mulher preta de 45 anos, respondeu que achou muito difícil no começo, mas logo se adaptou, da mesma forma, a professora Joyce, mulher branca de 36 anos. Ao serem questionadas sobre como foi a receptividade dos/as alunos/as e famílias sobre o formato das aulas remotas, a professora Lady destacou:

Para os pais foi uma “tortura!”. Por incrível que pareça, os pais participaram mais durante a pandemia, pois tiveram que ter mais dedicação e responsabilidade com o aprendizado de seus filhos. Mas eu gostei bastante do reconhecimento dos pais. Que perguntavam sempre: como vocês conseguem fazer tudo isso em um espaço tão curto de tempo? (Transcrição de entrevista realizada no dia 15/06/2023).

Sobre essa questão, a professora Nina, mulher preta de 53 anos, afirmou:

⁴¹ As citações das falas dos/as interlocutores/as durante as entrevistas serão na forma de citação direta.

Os alunos acharam até interessante, o problema era os pais que uns não gostaram. Menina... foi o bicho da goiaba!! Foi um susto! Da noite para o dia tudo mudou! Minha vida virou de cabeça pra baixo. Tive de aprender fazer muita coisa no “estralar dos dedos”! Meu celular deu o [tiuti], (travou). Não tive como fazer mais nada! Meu filho teve que me dar outro. Nossa!! A falta de comprometimento dos pais!! A maioria não teve compromisso. Os pais achavam que a responsabilidade de ensinar era só dos professores. Teve pais que virou pra mim e disse: “não sou professor, não sou pago pra isso!”. Foi muito difícil. Muito desafiador pra alfabetização. (Transcrição da entrevista concedida dia 16/05/2023).

A essa pergunta, a professora Ellen, mulher branca de 44 anos complementa:

No começo foi muito difícil porque era muita informação, muitas dúvidas e perguntas tanto para nós professores e ainda mais os pais que estavam totalmente perdidos”. Foi muito difícil porque a gente não sabia como ia ser, se ia funcionar. Foi uma tortura! Uns pais não tinham disponibilidade de fazer as chamadas de vídeo pra tomar a leitura da criança. Enfim... um desafio! Mas depois quando eu aprendi, achei até interessante e não é que eu gostei?! Nesse ano tive muitas respostas positivas dos pais. Foi ótima a interação! (Transcrição da entrevista concedida dia 15/05/2023).

Ellen foi a única interlocutora participante dessa pesquisa que afirmou ter gostado das aulas remotas. A seguir, os relatos de meus/minhas interlocutores/as – colegas de trabalho sobre as tecnologias e ferramentas que utilizaram durante às aulas remotas. No próximo tópico, veremos quais os tipos de tecnologias e aplicativos, meus/minhas interlocutores/as utilizaram durante as aulas remotas.

3.2 Entrevistas sobre os usos das tecnologias utilizadas pelos/as interlocutores/as para ensinar durante as aulas remotas na pandemia

A respeito das tecnologias e ferramentas utilizadas para as aulas remotas durante a pandemia, todos/as os entrevistados/as relataram o uso de aparelhos celulares, computadores e notebooks. Todos/as afirmaram que foi preciso criar grupos de WhatsApp para a interação e comunicação com os/as pais/mães e responsáveis e alunos/as. O que na época, se tornou a principal forma de comunicação e interação entre os/as docentes e os/as discentes. Todos/as os/as interlocutores/as afirmaram terem utilizado o Youtube (vídeos disponíveis na plataforma). Já as professoras Lady, Nina, Ellen e Lenir relataram que também utilizaram Instagram e Facebook. A professora Lady afirmou: “Não tive a inteligência de criar um canal no Youtube,

não deixei os vídeos salvos, perdeu tudo porque o celular não tinha memória suficiente⁴²”. A professora Ellen foi a única que relatou a criação de um canal no Youtube: “Criei um canal no Youtube que mantenho até hoje. Quando dou uma aula interessante, eu filmo e posto lá”. A docente me mostra seu canal e os vídeos mais relevantes para ela.

As professoras Nina e Lenir, contaram com a ajuda das filhas para gravarem os vídeos, mexer nos aplicativos e colocar efeitos visuais. A professora Nina adaptou um quarto em sua casa para gravar suas aulas online:

Eu comprei um tecido verde e coleí na parede junto com a minha filha pra fazer um fundo e colocar os efeitos no aplicativo. Daí a gente gravava os vídeos e tinha menos barulho. A gente souou a camisa até chegar nessa ideia e nesse resultado. Daí em diante ficou mais fácil. Usava o aplicativo Kinemaster⁴³ pra colocar os bichinhos e outros efeitos pro vídeo ficar chamativo “pras” crianças. (Transcrição da entrevista concedida dia 16/05/2023).

Já a professora Lenir relata que teve que comprar outro celular e outro computador para gravar os vídeos: “Também comprei um quadro e coloquei em casa pra poder dar as minhas aulas. Gravava vídeos utilizando o quadro pra explicar melhor o conteúdo. Trabalhei com vídeos e aplicativos. Hoje eu não sei mais mexer com isso”. A professora Sônia disse que enviava os vídeos do Youtube, gravava áudio explicando para os pais sobre como era para fazer as tarefas, tirava fotos das atividades e postava no grupo de pais. A professora destacou: “Eu não quis aprender como gravava aqueles vídeos cheios de bichinhos e de efeitos não! Aquilo dá trabalho de mais! E a gente nem tinha tempo respondendo os pais o tempo inteiro”. O professor José relatou que comprou um quadro, escrevia as perguntas, tirava fotos e enviava nos grupos de WhatsApp, bem como os vídeos do Youtube e destaca:

Enviava os áudios explicando a matéria quando surgia alguma dúvida. Não gravei vídeo eu mesmo falando não. Procurava os vídeos prontos que tinha na internet dentro do assunto que eu estava trabalhando e enviava. Eu não aprendi a mexer nesses aplicativos de gravação de vídeo não. Não gosto dessas coisas! Não gosto nem de aparecer em foto, quanto mais em vídeo! (Transcrição da entrevista concedida dia 17/05/2023).

A professora Joyce foi a única interlocutora dessa pesquisa que afirmou ter sido fácil manusear o aparelho celular e os aplicativos durante as aulas remotas: “Foi por meio de grupos de WhatsApp e que foi fácil de manusear e também pelas aulas de vídeo chamada pelo WhatsApp a princípio e depois fui utilizando o “meet ”(*Google meet*) e o “forms” (*Google*

⁴³ Aplicativo gratuito utilizado para edição de vídeos. Disponível em: <https://kinemasters.gold/br/>.

*forms*⁴⁴)”. Acredito que pelo fato de ser a mais jovem, a interlocutora não relatou as dificuldades que os/as outros/as interlocutores acima dos 44 anos relataram ter tido.

Conforme se observa nas respostas apresentadas pelas professoras anteriormente, da mesma forma, os/as demais interlocutores relataram experiências semelhantes. Isso se deve ao fato de que, até aquele momento, a tecnologia não estava amplamente presente nas salas de aula. Todos/as os/as docentes foram compelidos/as a utilizar recursos digitais para estabelecer comunicação durante o período pandêmico. É importante mencionar que esse processo não ocorreu de maneira tranquila ou fácil, como venho expondo e analisando de maneira etnográfica e autoetnográfica.

As professoras Lady, Nina, Sandy e Lenir também afirmaram que entregavam os blocos de atividades na casa daqueles/as estudantes que não tinham acesso à internet e não iam até à escola buscar os blocos de atividades fotocopiadas quinzenalmente. A professora Nina afirmou em tom de indignação: “Levava as atividades em casa, às vezes até tarde da noite, a gente na rua caçando endereço”, [balança a cabeça negativamente com semblante de tristeza]. Já a professora Lady destaca:

Entregava as atividades a cada 15 dias na casa do aluno e a falta de acesso à internet prejudicou a aprendizagem dele. Outra coisa, muitas vezes eu ia e entregava as tarefas na casa dos alunos. Tinha dia que pai chegava na minha casa 10 horas da noite pra pegar tarefa. Teve vez de eu ir entregar a tarefa na casa e “tá” todo mundo da casa com covid e eu voltar pra casa pensando: “meu Deus do céu, será que eu peguei esse trem?”. (Dá uma gargalhada). Foi tenso! (Transcrição da entrevista concedida dia 16/05/2023).

A partir desses depoimentos é possível perceber o quanto essas professoras se desdobraram durante o período pandêmico, desde terem que entregar atividades nas casas dos/as estudantes a inconvenientes de mensagens fora do horário do expediente, fato que todos/as os interlocutores reclamaram indignados. Recebiam mensagens durante todo o dia, à noite e também de madrugada. A seguir, a professora Lenir faz um desabafo a respeito das dificuldades que enfrentava durante o período do ensino remoto:

Nossa...muitas!! Muitos pais não aceitavam as aulas remotas. Não postavam os vídeos. Na época das provas não postavam as devolutivas. As vezes quando postava as atividades era letra de adulto, os pais respondiam as tarefas. De 30 alunos, 8 pais faziam as tarefas dos filhos. Era determinado o horário pra enviar as atividades. Exemplo, até quarta-feira, às 15 horas. Tinha que determinar dia e hora e era pra enviar no privado. Senão, postava no grupo e virava uma bagunça. “Tinha mães que eram muito espertas, tirava print da tarefa de outra criança. Eu pegava e mandava a

⁴⁴ Aplicativo gratuito para perguntas online. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/1FleSFN3YqzZ00ACwzpLh9cNt6QlhEYBgW6nCabOD-V0/edit?hl=pt-br>

atividade original e dizia quem era o aluno”. E pedia: por favor, não ensine isso ao seu filho! “Eu dava muita catracada” (bronca) nos pais. (Transcrição da entrevista concedida dia 23/05/2023).

Uma narrativa que me marcou bastante, foi a da professora Lenir. A interlocutora descreveu que houve momentos, que em meio a tantos desafios durante o ensino remoto, chorou. Quando falava, era possível ver seus olhos marejados. Ela relata situações em que precisou chamar a atenção dos pais para deixarem de enviar mensagens e fazerem ligações fora do horário de trabalho, inclusive aos finais de semana. Além dos desgastes familiares causados pelas aulas remotas e os ruídos da rua também dificultavam as gravações dos vídeos:

O grupo não parava! Perguntas até tarde da noite. Me ligaram tarde da noite e meu marido ficou bravo! Eu falei: professor também dorme! Não faça mais isso! Não sei se a mãe estava bêbada e perdeu a noção do tempo. Aos poucos fui me adaptando. Eu tirava as dúvidas. Gravava áudio e vídeo explicando. Outra dificuldade era pra gravar os vídeos. Eu dependia da ajuda da minha filha, na época com 15 anos, ou de outra pessoa. Dependia da localidade, da luz. Aí a gente estava gravando os vídeos, daí passava carro de som na rua, o carro do ovo, marido chegava e abria o portão, carros buzinando. Às vezes chegava alguém em casa gritando e chamando meu marido, o cachorro latia. Eu brigava muito com o meu marido, eu xingava! Eu chorava de raiva! Era um sofrimento! Era complicado. Criei um grupo com a minha filha onde todos os vídeos eram enviados e repassava para o grupo das aulas. Outra dificuldade foi os pais que não tinham celular com WhatsApp, aí era muito difícil a comunicação. Outra questão era que muitos pais não podiam usar o celular no trabalho. A mãe coloca a criança pra estudar no horário de trabalho, muitas não tinham com quem deixar as crianças. Tinha caso de três crianças tendo aula ao mesmo tempo e a mãe não sabia o que fazer. Outras mães saiam do grupo porque o celular não suportava a quantidade de arquivos enviados (Transcrição da entrevista concedida dia 23/05/2023).

A professora Joyce também relata situações “inusitadas” que vivenciou durante as aulas remotas. Nesse período, a professora trabalhava em uma instituição privada:

Bom, primeiro que os alunos não tinham “muita consciência” do horário que tinha que estar na aula. Na época eu trabalhava em uma escola particular, né. Menino ia pro meio do curral com o celular. Aí era pai gritando pra menino ir tirar o leite. Eu tive aluno que foi até pra fora do Brasil!! O aluno não levou os livros e os materiais escolares e não tinha como fazer as tarefas. Tiveram que imprimir todo o material, livros, apostilas. Devido ao fuso horário, o aluno não conseguia acompanhar as aulas ao vivo. Esse aluno tinha ido com a família pra Portugal. Agora você pensa a situação... Eu tive que comprar um celular “bom”, com 128 giga de memória, comprar luminária e quadro pra poder dar aula, sem nenhuma ajuda de custo. Os alunos também tinham dificuldade pra entrar no *meet* pra assistir as aulas ao vivo. Tinha aluno que não tinha e-mail, daí tive que pedir pra criar um... As pessoas não usavam e-mail, eu falo colegas de profissão mesmo. Pra você ter uma ideia, a coordenadora não tinha e-mail. “Quando eu perguntava qual era o e-mail, achavam que eu estava xingando!” O pessoal não sabia fazer reunião pelo *meet*, daí tinha que ser presencial. Tinha professor que até esquecia de dar a aula online e a coordenadora tinha que lembrar. (Transcrição da entrevista concedida dia 18/05/2023).

A professora Sandy também apresentou as dificuldades e os transtornos que as aulas remotas lhe causaram e situações constrangedoras que vivenciou:

Muitas. Primeiro que eu não sabia quem fazia as atividades, se era mãe ou a própria criança. Outra coisa, na época eu era coordenadora de turno e tinha que entregar as atividades na casa do aluno porque “os pais não buscava”. Tinha que me esforçar muito, ligar, mandar mensagem. “Era uma canseira!” Atrapalhou minha vida pessoal. O meu horário de trabalho era das 7:00hrs às 11:25hrs. Mas tinha pai que mandava mensagem 11 horas da noite. Teve pai que deixava o celular na mão de “menino”, e o aluno mandou foto de “mulher pelada” no grupo de pais. Pensa... A coordenadora pedagógica teve que pedir desculpas pros pais. Teve professora que não trabalha mais aqui que sofreu assédio de pai de aluno. A diretora teve que intervir e chamar a atenção desse pai. Porque a professora já estava constrangida e não sabia mais o que fazer. O pai ainda continuou mandando figurinha de coraçãozinho, beijinho... (Transcrição da entrevista concedida dia 15/05/2023).

Essa situação do assédio sofrido por uma professora da escola etnografada, também foi relatada pela professora Lenir durante a entrevista e também em conversas informais em outros momentos por outros(as) docentes, na sala dos/as professores. Além da sobrecarga de trabalho, meus/minhas interlocutores/as relataram tais situações que vão além do ofício de ensinar. Os professores/as José e Joyce não relataram enfrentar problemas acerca de quem fazia as atividades de seus estudantes, o que foi relatado pelas outras interlocutoras que enfrentaram situações de que alguns/as pais e responsáveis que faziam as atividades de seus/suas alunos.

A seguir, teremos os relatos dos/as meus/minhas interlocutores- colegas de trabalho acerca de como foi para eles/as retornarem às aulas presenciais.

3.3 Entrevistas: narrativas docentes sobre finalmente o retorno das aulas presenciais

O segundo bloco de questões que direcionaram as entrevistas semiestruturadas, compuseram um total de sete perguntas, cujo foco se volta ao período da retomada de aulas presenciais, mesmo ainda com a circulação do vírus da Covid-19. Foi sugerido aos/as docentes que expusessem suas percepções com relação a mudança das aulas remotas para presenciais, explicitando quais tecnologias aplicam em sala de aula. Foi solicitado também que as interlocutoras expusessem suas percepções acerca das desigualdades digitais e como avaliam esta situação.

Sobre o retorno das aulas presenciais, todos/as os/as interlocutores/as afirmaram que estavam “aliviados/as”, pois, todos/as disseram que estavam cansados das aulas remotas. Sobre esse assunto, a professora Ellen responde com um sorriso:

Foi uma expectativa, ao mesmo tempo um descanso! Estava muito cansada do modelo online. No presencial a gente dá a aula e vai embora. No online não tinha fim! Toda hora respondendo uma dúvida de um pai! Tinha que explicar a mesma atividade inúmeras vezes as aulas online “era” muito cansativo! (Transcrição da entrevista concedida dia 16/05/2023).

A professora Lady também demonstrou sua satisfação com o retorno das aulas presenciais, mas, se surpreendeu com a aprendizagem dos/as estudantes:

Foi muito bom, um alívio! Foi muito bom até “pra” ver como estavam as crianças. mas foi um “baque”! A maioria não sabia os conteúdos. Você não sabia se era a criança ou outra pessoa que fazia as tarefas na pandemia. Quando as aulas voltaram pro presencial que a gente foi ver o “arraso!”. (Transcrição da entrevista concedida dia 16/05/2023).

Todos/as interlocutores afirmaram que ficaram felizes em retornar as aulas presencialmente, mas, estavam preocupados por causa dos altos índices de contaminação de Covid19, como afirmaram as professoras Joyce, Lady e Lenir. A professora Lady destacou: “tinha muito medo da doença, da contaminação tanto de alunos como de levar a doença pra casa. Foi algo muito difícil que a gente continua tendo que lidar com isso”. As professoras Lenir e Joyce relataram que tinham medo de serem contaminadas e transmitir a doença para suas mães idosas e com vários problemas de saúde.

A professora Sandy relata que quando foi estabelecido o retorno presencial das aulas, era eminente o medo das famílias enviarem as crianças de três anos para a escola: “Foi difícil, porque muitas mães não queriam mandar os filhos pra escola, e as crianças foram voltando aos poucos. E as crianças sofreram por estar longe da escola com essas aulas online”. A professora Sônia disse que também ficou feliz com o retorno das aulas presenciais e enfatizou: “Nossa, a melhor coisa! Foi ótimo! O acolhimento...mesmo usando as máscaras. Deu pra gente saber quem realmente estava fazendo as atividades, porque em muitos casos era a mãe que fazia as tarefas porque não tinha paciência pra ensinar”.

O professor José disse que preferiu voltar às aulas presenciais e foi enfático em destacar a obrigatoriedade do uso de máscaras, medida imposta pelo governo por motivos sanitários, com o intuito de reduzir o aumento do vírus da Covid-19: “Professor que gosta de dar aula, prefere o presencial! O grande problema de voltar o presencial foi o uso da máscara. Pra falar e transmitir conteúdo, a máscara atrapalha e cansa muito. Outra coisa, quando o aluno está conversando, não dá pra ver quem é”.

A respeito da comunicação docente/discente/escola/família e o das aulas presenciais, todos/as os/as interlocutores/as disseram que a comunicação se tornou mais fácil pelo uso do WhatsApp e das redes sociais. A professora Ellen afirma: “Antes a gente tinha que chamar os pais na escola e pelo WhatsApp facilitou muito”. A professora Lady menciona que “muitos pais cobram postagens de fotos das atividades realizadas na sala de aula em grupos de WhatsApp” e destaca que os pais perceberam que os/as alunos/as aprendem mais sendo ensinados/as

pelos/as professores/as presencialmente.

Todos/as interlocutores/as afirmaram que continuaram utilizando o WhatsApp como principal meio de se comunicar com a família dos/as estudantes, segundo eles/as, facilitou bastante. O único que afirmou que distanciou a comunicação com os pais, foi o professor José: “Se distanciou um pouco. A maioria dos pais entra mais em contato com a coordenação. Houve um distanciamento, em vista da pandemia que o contato era diário”.

Os/as professores/as afirmaram que após retornar presencialmente, utilizam aparelho de som, data show, notebook, vídeos do youtube. As professoras Ellen, Lady e Nina, relataram utilizar redes sociais como Instagram, Facebook para a divulgar trabalhos feitos na sala de aula, como afirma alegremente a professora Nina:

Continuo usando o Facebook, WhatsApp, o Instagram. Tem uns “*feedback* muito positivo”, de pais, colegas, alunos. E também dos alunos que estão cursando Pedagogia. É muito bom! Eu tenho um vídeo do “Picolé da Leitura”, eu postei umas fotos das crianças montando as sílabas. Nossa... foi muito bom! Foi muito elogiado nas redes sociais. (Transcrição da entrevista concedida dia 16/05/2023).

Ao serem perguntados/as como avaliam os usos das tecnologias na escola, antes, durante e após a pandemia, todos/as os/as interlocutores/as relataram que antes da pandemia, quase não utilizavam e não davam muita importância. A professora Nina, afirma que “é uma necessidade agora. O professor tem que estar usando sempre”. A professora Ellen afirma: “O que eu aprendi é que a tecnologia vem pra somar e são recursos que não podemos deixar de utilizar pra fazer uma aula diferente e não ficar presa apenas no quadro e no livro”. Já professora Lady reconhece que, “antes da pandemia, não tinha conhecimento sobre como utilizar os recursos digitais” e também não considerava que eram relevantes:

Antes eu não sabia usar e não achava importante. Durante a pandemia, foi a única forma de ensinar e tive que usar de todo jeito! Depois, continuo usando... Querendo ou não, são ótimos! O que o aluno vê, a imagem, no vídeo, ele associa melhor. Por exemplo, o professor coloca um vídeo sobre os sólidos geométricos, os alunos aprendem melhor, vendo a imagem, os nomes, as formas, etc. (Transcrição da entrevista concedida dia 16/05/2023).

A respeito de como avalia os usos da tecnologia antes, durante e após a pandemia, o professor José confirma que teve uma melhora em vários aspectos, desde a comunicação dentro da própria escola, na plataforma de planejamento das aulas e também os materiais pedagógicos que estão disponíveis na internet, e, faz críticas aos livros didáticos:

Melhorou muito! Antes a gente não tinha internet na escola e com a pandemia, teve que colocar. Melhorou desde à plataforma de planejamento, até a comunicação

dentro da escola, pelo uso das redes sociais que antes não tinha. As atividades que a gente busca na internet, antes não tinha quase nada, hoje tem bastante coisa e diversificada. “O pior material que tem nas escolas públicas é o livro didático. Não serve pra nada. São muito ruins.” Eu dou uma “mesclada”, utilizando os livros didáticos porque a escola não tem condições de imprimir todas as atividades. (Transcrição da entrevista concedida dia 17/05/2023).

Quando questionados/as sobre as desigualdades digitais, todas/as interlocutores/as afirmaram que enfrentaram essa situação. Na ocasião de retornar para o presencial, perceberam a discrepância na aprendizagem dos/as estudantes, que não tiveram acesso as aulas remotas. A professora Nina confirma essa problemática lembrando: “Foi muito ruim porque a criança ficou com a aprendizagem comprometida por não ter o acesso aos vídeos”. Já a interlocutora Ellen vê essa situação como “algo muito humilhante, excludente. É muito ruim ficar sem acesso às ferramentas digitais”. A professora Lady enfatiza que esse fenômeno ocorreu principalmente entre as crianças da zona rural, já que, de acordo com suas observações, “a comunicação era bastante limitada”, segundo ela, era uma situação muito desafiadora.

Já a professora Joyce foi a única interlocutora que afirmou que não teve questões de desigualdades digitais em sua sala de aula. Mas, relata situações na turma que o filho estudava:

Sim. Teve um índice grande na minha escola. Mas na minha sala não teve. Os alunos que morava na fazenda e não tinha internet, o ônibus levava o bloco de atividades a cada 15 dias. Agora eu quero falar como “mãe”. Teve uns casos na sala do meu filho, de alunos que não tinham internet boa, a aula ao vivo pelo *meet*, o professor fazia a chamada no início da aula, quem entrava depois ficava com falta. Às vezes o aluno falava que estava com problemas de conexão e por isso não conseguia entrar antes e mesmo assim ficava com falta. E o professor só usava o *meet* como única ferramenta pra dar aula. Os alunos da cidade que tinha internet boa, conseguiam acompanhar. Os outros ficava sem participar e sem aprender. Era a turma do 1º ano do Ensino Médio, e “os alunos vinham do Fundamental ainda muito apegados ao professor”, e não tinham o costume de estudar online. Nessa época eu morava em um sítio a 28 km da cidade, e tinha internet boa e meu celular era bom. Pra pegar internet na fazenda, tinha que ter celular bom e internet muito boa pra poder assistir as aulas pelo *meet*. (Transcrição da entrevista concedida dia 18/05/2023).

Assim, com esses relatos, encerro esse bloco de perguntas e a seguir, perguntei a meus/minhas interlocutores/as sobre algo que gostariam de acrescentar algo não abordado durante as entrevistas. A professora Sandy quis acrescentar:

Sim. Eu sofri um acidente doméstico. Eu estava acompanhando a aula online com o meu filho e tinha colocado um leite pra ferver. A gente estava sentado na mesa da cozinha. Daí eu vi o leite fervendo e levantei bem depressa pra apagar o fogo. Aí eu escorreguei e bati a cabeça na quina do portal da porta. Menina, na hora eu fiquei tonta, minha cabeça doendo... sangue escorrendo na minha cara... eu achei que ia morrer. Aí o povo que “tava” lá em casa, meu marido, meus filhos, o menino de 7 anos e a menina de 18 anos, minha enteada, eles ficaram tão apavorados que não “achava” a chave do carro! Depois de um tempo que eu melhorei, que eu fui caçar a chave e achei. Aí meu marido me levou pro hospital. Tive um corte grande na minha testa, três dedos de largura e uns 20 “centímetro”. Menina, não pegou a anestesia na

metade do corte em diante. Pensa na “dooorrr”. Menina “o trem foi fei”. Olha, a minha enteada que queria fazer curso de enfermagem, viu tanto sangue escorrendo da minha testa que desistiu do curso. Eu tenho a cicatriz até hoje. Pensa... a pandemia me deixou essa cicatriz de brinde. (Dá uma risada). (Transcrição da entrevista concedida dia 16/05/2023).

A essa pergunta, o professor respondeu em tom de revolta, sobre a falta de capacitação e suporte por parte do governo municipal durante as aulas remotas:

Durante a pandemia não ofereceram nenhum suporte, treinamento pra os professores. No fim da pandemia eu fiz um curso pela Secretaria Municipal de Educação e pelo SEBRAE, mas que pra mim, “não serviu pra nada”. Tinha que ter sido oferecido no início e não no final. Outra coisa, tinha que ter criado uma plataforma pra interação com os alunos, que teria sido muito mais prático. Eu gostaria de abordar outro assunto, a gente acessa atividade, mas não tem nenhuma plataforma pública para disponibilizar como suporte para os professores com textos curtos e imagens. O MEC e o governo federal deveriam disponibilizar. A exemplo do site “www.tudosaladeaula.com.br”. Os professores levariam menos tempo pra planejar. (Transcrição da entrevista concedida dia 18/05/2023).

A professora Joyce quando perguntada se havia algo que queria acrescentar, não abordado durante a entrevista, revela que teve várias ideias inovadoras, fez até festa junina de forma remota e falou bastante feliz e empolgada sobre essa experiência:

Eu fiz festa junina online!!” Pensa!! (Gargalhada). Gravei a corrida do saco, do ovo na colher, dança da laranja. Todos caracterizados, faziam as brincadeiras e enviavam os vídeos. Foi uma Fes-tan-ça!! Eles gostaram muito. Fiz brincadeira dos balões da multiplicação. Quem acertou, na hora de pegar as atividades impressas, ganhavam os doces juninos: pé-de-moleque, paçoquinha, pipoca de São João, balinhas coloridas. Foi muito bom! (Finaliza sorrindo). (Transcrição da entrevista concedida dia 19/05/2023).

Quando a professora Lenir foi questionada se gostaria de acrescentar algo que não foi abordado durante a entrevista, respondeu afirmativamente. A professora relatou emocionada sobre o dia que foi autorizado ter o recreio na escola: “A gente chorou! Parecia que aquilo nunca ia ter fim. Quando a gente viu as crianças brincando novamente, foi muito emocionante”. A docente também fez um desabafo como o poder público tratou a educação, durante a pandemia. Ela expressou sua indignação com as declarações do governo Bolsonaro na época, e das situações inusitadas relacionadas a seu trabalho que ocorreram durante o período pandêmico. Além disso, apresentou sua satisfação em ter votado no atual presidente, Luís Inácio Lula da Silva, e sua alegria com a vitória eleitoral dele:

Sim. Na época saiu aqui na cidade uma reportagem na mídia que a prefeitura estava dando muito incentivo do poder público, o que não é verdade. A prefeita recebeu até prêmio por apoiar a educação. A prefeitura não ofereceu suporte. Era tudo recurso da escola. Não doaram nada para os pais porque as aulas eram online. Eu trabalhava no vermelho. Seleccionava as crianças que eram mais fracas de situação pra receber as atividades impressas. Os pais que tinham que imprimir as atividades e não teve apoio da prefeitura como foi divulgado. A internet até hoje é ruim e foi o governador que

deu para os professores. Nós, a maioria teve que trocar de celular, notebook. Tive que instalar internet na casa dos meus pais. Fui obrigada pra poder atender aos pais e alunos. (Na época a professora cuidava de seus pais idosos). Passei muita raiva! A internet caía, eu atravessava a rua e ia conectar com a senha que a vizinha forneceu. Tinha que levar a cadeira na porta do portão com o sol quente. Minha filha saiu de pijama pra atender vídeo chamada da escola pra não ficar com falta e eu correndo atrás com a cadeira e roupa. O que me entristece muito foi que o ex-presidente Bolsonaro não reconheceu nosso trabalho na pandemia. Eu fiquei revoltada! Votei no Lula! Fui na carreata da vitória! (Sorri, levanta os braços e vibra). Por isso não votei em Bolsonaro! Fui criticada por familiares. Votei em Lula e voto de novo! (Ergue o braço e o dedo indicador apontando para cima, sorrindo). (Transcrição da entrevista ocorrida em 23/05/2023).

Assim, nesse momento de euforia, agradei à professora Lenir por suas valiosas contribuições à minha pesquisa, por se permitir emocionar e expressar seus sentimentos. Ressaltei que sua entrevista, rica em detalhes, contribuiu, significativamente para minhas reflexões antropológicas, revelando as diversas nuances das aulas remotas. Sorrindo, a abracei, e ela disse: "Tamo junto, se precisar fazer mais perguntas, estamos aí". Destaco que essa foi a entrevista mais desafiadora, pois, a professora Lenir, em alguns momentos chamava a atenção de alguma criança que estava correndo pelo corredor da escola. Outras vezes saía andando e falando com outros funcionários. Mas também foi a entrevista mais emocionante, pois, ela se permitiu sorrir e também chorar, não escondendo suas emoções e sentimentos durante as entrevistas. Do mesmo modo, agradei aos/as outro/as interlocutores/as pelas entrevistas concedidas, os/as parabeneizei pelo esforço que fizeram durante às aulas remotas. Todos/as os/as interlocutores disseram que se sentiram honrados/as em participar da minha pesquisa.

3.4. “Tive que aprender um monte de coisas no estralar dos dedos”: Resumo das análises das entrevistas acerca das dificuldades da digitalização das relações educacionais no período da pandemia da Covid-19

A seguir, analiso as narrativas de meus/minhas interlocutores/as, professores/as de escola pública municipal. Assim, busco identificar as formas que lidaram com as tecnologias em suas metodologias no cotidiano. Elaborei um roteiro com perguntas norteadoras para que meus/minhas interlocutores apresentassem suas percepções sobre os usos das tecnologias em sala de aula, também os desafios e vivências das aulas remotas.

Fizeram parte da pesquisa, duas professoras de Educação Infantil, uma do Jardim I e a outra do Jardim II. Duas professoras da turma do 1º ano, uma professora alfabetizadora do 2º ano, uma professora do 3º ano, uma professora e um professor do 5º ano. Todos/as com a titularidade de especialistas com ganhos de dois a oito salários mínimos, (R\$2.800,00 a R\$11.800,00). Relataram ter de um a três filhos/as. Questionados acerca de sua religião, todos/as afirmaram serem católicos.

A idade dos/as interlocutores/as, variava entre os 36 aos 54 anos. Antes da pandemia, todos/as concordaram que a tecnologia utilizada, era apenas a exibição de filmes para seus/suas alunos. Durante as entrevistas, percebeu-se que certos/as interlocutores com mais de 50 anos, afirmaram mais dificuldades para manusear as tecnologias. O professor José de 54 anos e a professora Sônia, 53 anos, disseram não terem aprendido a gravar e editar vídeos, durante as aulas remotas. O professor José (54 anos), as professoras Nina (53 anos), e Lenir (49 anos), montaram um quadro branco em casa para ministrarem suas aulas. Pois, segundo eles/as, não conseguem dar aulas sem o uso do quadro.

As professoras mais jovens, Joyce de 36 anos e Ellen de 44 anos, disseram terem tido facilidade com as tecnologias, manusear aplicativos e foram as professoras que relataram terem utilizado vários aplicativos, como *Google Meet*, *Google Forms*, assim como criação de canal no Youtube. As professoras Nina e Lenir, contaram com a ajuda de suas filhas com faixa etária de 20 a 30 anos para manusear os aplicativos. As mesmas afirmaram em momentos de conversas informais que só conseguiram manusear os aplicativos porque receberam auxílio de suas filhas. Isso demonstra que os/as interlocutores, na idade dos 50 anos ou mais, tiveram mais dificuldades com as tecnologias, pois, foi algo a ser implementado no contexto educacional de trabalho repentinamente e não fazia parte de seu cotidiano.

Sobre os marcadores sociais das diferenças, conforme foi percebido nas falas da professora Joyce, que na época da pandemia, trabalhava em uma escola particular. Ela nunca precisou se deslocar para fazer entrega de atividades nas residências de seus/suas alunos/as. Pois, os próprios pais imprimiam as atividades em casa. Diferentemente do que foi relatado pelas interlocutoras Nina, Lady, Sandy e Lenir, professoras de uma escola pública na região de periferia. Em falas informais em reunião de professores, as professoras relataram que muitas vezes, durante o período pandêmico, elas iam juntas fazer a entrega das atividades dos/as alunos/as. Pois, às vezes o único horário que dispunham era à noite e elas tinham medo de andar sozinhas nas regiões periféricas da cidade. Relataram que muitas vezes não achavam os endereços, ficavam perdidas e amedrontadas, com medo de que algo ruim lhes acontecesse. Pois, o bairro em questão, é considerado um dos mais violentos da cidade.

A professora Lenir também afirmou que em algumas situações, pagou do próprio bolso as impressões das atividades de seus/suas alunos/as. Pois, os/as mesmos/as não tinham condições financeiras para imprimir as atividades e nem sempre a escola fazia as impressões na quantidade que ela necessitava, devido à grande demanda e poucos recursos. Assim, fica registrada a omissão do poder público, deixando a responsabilidade “nas costas do professor”, como afirmou a professora Lenir.

Segundo todos/os os/as interlocutores/as, a falta de conexão com à internet e aparelhos celulares adequados, foram barreiras centrais para o acesso as aulas remotas. Vários relatos de professores/as, das dificuldades de conexão com a internet, que era instável ou inexistente, dificultando tanto o planejamento das aulas quanto à comunicação com os/as alunos/as. Alguns relatos mencionam que, em certos momentos, houve a necessidade de adquirirem novos pacotes de internet, equipamentos como notebooks e celulares, suporte para aparelho celular, luminárias para gravarem as aulas remotas, o que gerava altos custos pessoais para os/as docentes.

Do mesmo modo, todos/as relataram que precisaram trocar os aparelhos celulares, pois, não eram adequados para atender à grande demanda de armazenamento de arquivos, aplicativos e mensagens. Outra problemática levantada pelos/as interlocutores foi a falta de apoio financeiro e capacitação profissional do poder público. Segundo os/as professores/as entrevistados/as, não foi oferecido nenhum suporte pela secretaria de educação. Não ofertaram cursos para os/as docentes, nem capacitação profissional para a utilizar as mídias digitais para as aulas remotas. Cada professor/a tinha que “se virar e dar suas aulas”, como afirmou o professor José.

Outro problema comum relatado por todos/as os/as interlocutores/as, era acerca das mensagens e ligações fora do horário do expediente dos/as docentes. De acordo com as narrativas dos/as entrevistados/as, isso lhes gerou grande desgaste físico e emocional, acarretando problemas na vida pessoal e nos relacionamentos familiares. Porém, os pais e mães trabalhadores/as, só conseguiam ajudar os/as filhos/as em horários alternativos que não condiziam com o momento das aulas. Sendo assim um desafio enfrentado por todos, já que o tempo de disponibilidade de assistir às aulas não era compatível para vários/as pais e mães trabalhadores/as.

Além disso, as professoras Lenir e Sandy, relataram uma situação em que duas professoras que sofreram assédio sexual por parte de pais durante as aulas remotas. Foi necessária uma intervenção da coordenadora pedagógica. De acordo com as professoras, os pais enviavam mensagens de conotação sexual e “elogios” demasiados às professoras. Nestes registros, torna-se evidente que problemas de comunicação no uso das tecnologias digitais, são marcantes, tanto acesso a dispositivos como celulares e computadores. Pois, atualmente, à conexão com a internet facilita a comunicação. Além disso, observa-se que essas dificuldades revelam também um problema de relacionamento entre as famílias, a escola e os/as professores/as, pois, relatos apontam a falta de respostas dentro do prazo. Esse aspecto reflete um dilema do uso da tecnologia, atualmente, em um tempo que se espera respostas imediatas.

Dentre os aplicativos e ferramentas digitais mais utilizados pelos/as interlocutores

participante da pesquisa, todos/as relataram que utilizaram o celular e o WhatsApp como principais ferramentas de comunicação. Duas professoras relataram também fazerem uso de redes sociais como O Instagram e o Facebook. Somente uma professora criou um canal o Youtube e somente uma professora utilizou as plataformas do *Google Meet* e *Google Forms*.

Todos/as os/as interlocutores/as afirmaram que os/as estudantes tiveram uma melhor adaptação às aulas remotas do que os/as professores/as e familiares. Segundo eles/as, as crianças tem mais facilidade em utilizar as tecnologias do que seus/suas pais/mães e professores/as. Com a determinação das aulas remotas, os/as docentes foram obrigados usar as tecnologias sem nenhuma capacitação ou suporte oferecido pela rede pública municipal. Tiveram que “correr atrás”, aprender “por conta própria”, a usar aplicativos para gravar e editar vídeos.

Uma outra problemática abordada por meus/minhas interlocutores/as, era a questão de que na residência da maioria dos alunos/as ter apenas um aparelho celular. Isso foi um fator que gerou muitas situações difíceis de administrar. Casos de pais/mães que trabalhavam durante todo o dia e quando chegavam é que iam ajudar seus filhos/as nas atividades, gerando um trabalho extra aos professores que tinham que lhes responder as mensagens fora de seu horário de trabalho. Mães que tinham três filhos estudando no mesmo horário e não sabiam quem iria assistir a aula. E ainda, os casos em que os alunos não tinham internet. Quatro interlocutoras afirmaram ter que ir até a casa de alunos/as para entregar e buscar o bloco de atividades quinzenalmente.

Sobre o uso das tecnologias na educação, todos/as interlocutores/as afirmaram que consideram positivo para a educação e que acreditam que quando bem utilizada, facilita muito na aprendizagem. Os interlocutores/as também destacaram que as tecnologias também podem facilitar os planejamentos e o trabalho do professor. O maior problema apontado pelo/as interlocutores/as acerca de utilizar as tecnologias em suas práticas docente é que na escola onde ocorreu a pesquisa, não conta com esse suporte tecnológico, devido à precariedade de sua infraestrutura e não conta com investimentos por parte do governo municipal.

Apesar dos enormes desafios ocasionados pela pandemia, os/as professores/as também demonstraram atos de resiliência e criatividade. Para tentar superar as barreiras impostas pelas desigualdades digitais, os/as docentes buscaram diversas formas de adaptar conteúdos a formatos mais acessíveis. Ademais, instalaram internet na escola pagando do próprio bolso, sem qualquer ressarcimento por parte do poder público. Gravaram vídeos com recursos próprios, compraram quadros e instalaram em suas casas, adaptando cômodos, reinventaram suas formas de ensinar utilizando aplicativos de gravação e edição de vídeos. Outros fizeram

uso de apostilas impressas e entregaram diretamente nas casas dos/as estudantes. De acordo com os relatos da professora Lenir, quando adotou uma apostila, ela por conta própria pagou o material e entregou pessoalmente na casa dos/as estudantes que não poderiam bancar o custo do material.

Sobre o medo da contaminação da doença, após o retorno presencial, os/as interlocutores/as José, Lenir, Sônia e Joyce, continuaram a utilizar máscaras, mesmo após a liberação feita pela vigilância sanitária. A professora Lenir usou máscaras e luvas descartáveis por um bom tempo. Pois, a mesma relatou que “tinha muito medo de ser contaminada e passar essa doença pra minha mãe idosa e doente”.

A pandemia também provocou uma reconfiguração do papel do professor, acumulando não apenas as responsabilidades pedagógicas, mas também de mediador digital. Assim, os/as professores/as tentavam equilibrar, dentro do possível, as demandas tecnológicas com as suas próprias realidades sociais e as de seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa etnográfica desenvolveu uma etnografia e autoetnografia multissituada, buscando, por um lado, examinar as narrativas tanto minhas quanto de meus/minhas interlocutores/colegas de trabalho sobre os usos das tecnologias digitais por docentes de uma escola municipal da periferia de uma cidade, com cerca de 45 mil habitantes, localizada ao norte do estado de Goiás, assim como antes e durante a pandemia de Covid19. Nesse mesmo contexto pandêmico, porém, também incluía a descrição e análise das minhas próprias narrativas autoetnográficas. Não só relacionada à escola analisada, localizada na periferia, mas, também à minha experiência como docente do ensino superior, em uma Instituição Pública de Ensino, localizada em um bairro residencial de classe média. E também em minha própria residência durante às aulas remotas.

Dessa forma, essa pesquisa, em seu objetivo geral, analisar as narrativas de docentes de uma escola pública, da rede municipal de ensino sobre o impacto das TICs no contexto em que atuam, em uma cidade do interior de Goiás, no contexto escolar, antes, durante e depois da Pandemia da Covid19. Se tratando de uma etnografia multissituada, meus campos de pesquisa, envolveram minha casa, durante as aulas remotas. Da mesma forma, na escola municipal da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, em uma cidade na região norte do estado de Goiás. Os objetivos específicos, buscam compreender como os/as professores/as concebem a noção de tecnologias digitais e como lidam com essas tecnologias digitais na sala de aula.

Foi notória a sobrecarga das docentes mulheres nesse período, se desdobrando com os cuidados da casa, pais, filhos, maridos, trabalhando por vezes em duas instituições. Essas mulheres, mães, cuidadoras e trabalhadoras precisaram se virar para dar conta tanto das demandas domésticas como da rotina de trabalho, no mesmo ambiente. Mulheres lutadoras por sua sobrevivência, bem como de sua prole, trabalharam exaustivamente durante o contexto pandêmico, em meio ao stress, desgaste físico e mental, com muito pouco, ou nenhum reconhecimento por seus esforços. Por vezes em sofrimento psíquico tiveram que “dar conta do recado”. O que evidencia que em nossa sociedade machista, cuidar da casa e filhos, são na maioria das vezes, responsabilidade somente das mulheres.

Além disso, ficou bastante evidente as dificuldades dos/as interlocutores mais velhos em lidar com as tecnologias. Dois interlocutores acima dos cinquenta anos não conseguiram editar vídeos, pegavam links do Youtube e compartilhavam nos grupos de WhatsApp. As interlocutoras mais jovens tiveram menos dificuldades e fizeram uso de mais aplicativos. Além disso, as barreiras foram maiores para os/as interlocutores/as e estudantes

com menor poder aquisitivo. Pois, tinham menos recursos financeiros para adquirir pacotes de internet, bem como de adquirir aparelhos mais modernos e com melhor potencial para atender às demandas comunicacionais na época da pandemia.

Baseada em uma perspectiva etnográfica, foi possível verificar, de que forma as metodologias de ensino, conduzidas por tecnologias, passaram por transformações significativas, no contexto da pandemia. Analisando a forma que os/as professores, enquanto sujeitos sociais, mediadores do conhecimento, enfrentaram os desafios impostos por essas mudanças repentinas. Antes da pandemia, o uso de tecnologias na escola etnografada, era ofertado de forma limitada, devido às desigualdades estruturais que prejudicam a educação brasileira. As narrativas dos/as docentes indicam que antes da pandemia, o uso das tecnologias, na rotina escolar, era restrito ao uso do setor administrativo. De acordo com a literatura consultada, a desigualdade digital, caracteriza-se não apenas pela acessibilidade desigual às tecnologias, mas em como são incorporadas aos processos pedagógicos.

Por outro lado, o período das aulas remotas também permitiu uma análise crítica do papel e lugar das tecnologias nas atividades educativas. Muitos professores perceberam tanto o potencial e também as limitações do ensino, utilizando plataformas digitais. Mesmo que a tecnologia tenha sido usada primordialmente durante o período pandêmico, todos/as os meus/minhas interlocutores afirmaram que a tecnologia não substituirá o contato presencial de professor e aluno. Em um aspecto investigativo, esta dissertação corrobora para os campos da Antropologia e também da Educação. Oferecendo uma reflexão das práticas de ensino de professores/as no contexto de um problema mundial.

Essa pesquisa, possibilitou compreender como o contexto pandêmico intensificou o aprofundamento da “digitalização das relações educacionais”. E, conseqüentemente, colaborou para o aumento das desigualdades sociais e digitais no espaço escolar. Deixando evidente que o acesso às tecnologias digitais, estão intrinsicamente ligados à realidade social e econômica de professores e alunos. Demonstrando a reprodução das dinâmicas de desigualdades digitais existentes. Em poucas palavras, as mudanças desencadeadas pela pandemia tiveram um impacto profundo em todos os aspectos do campo educacional. Assim, essa dissertação, que é autoetnográfica, etnográfica e multissituada, tem o intuito de compreender os usos das tecnologias em uma escola de educação pública. Em uma cidade no interior do Brasil.

O contexto social que envolve os/as docentes e estudantes da instituição investigada, evidenciam uma realidade que envolve desigualdades social e digital. A exemplo, é bastante comum, pedidos de cestas básicas por familiares desses/as estudantes. A direção escolar, frequentemente, pede donativos para fazer sorteios de cestas básicas, cujo intuito, é ajudar

famílias carentes. A maioria dos/as estudantes, são de famílias de baixa renda.

Assim, as desigualdades digitais são muito presentes, ainda temos vários alunos/as e seus/as responsáveis, não possuem internet e não participam dos grupos de WhatsApp da escola. Com isso, muitas vezes, não participam de atividades escolares importantes, pois, infelizmente, não tem acesso às informações pelas as mídias digitais. Isso também traz desafios para os/as professores/as, pois, devido a esse contexto de desigualdade digital.

Assim como eu, meus e minhas interlocutores/as, precisaram aprender a manusear os aplicativos para edição de vídeos sem curso de capacitação, comprar equipamentos para a gravação de vídeos sem nenhum suporte financeiro. Uma omissão sem tamanho do poder público, um verdadeiro descaso com as condições de trabalho docente. Assim, essa dissertação apresenta análises etnográficas e autoetnográficas que produzem reflexões sobre as profundas dificuldades e crises enfrentadas para exercer a docência durante o período pandêmico.

A pandemia de Covid19 apresentou ainda mais adversidades para a educação. Trazendo à tona as desigualdades pré-existentes, principalmente no âmbito digital. Essa situação revelou a falta de infraestrutura adequada e a necessidade urgente de adaptação e novas metodologias de ensino e aprendizagem. O distanciamento das políticas públicas implementadas com a realidade enfrentada. A exemplo da escola no interior de Goiás que durante o isolamento social, foi exigido que os/as professores cumprissem o horário de trabalho na escola, sem internet, e esses/as tiveram que custear todas as despesas de instalação e mensalidades, sem nenhum ressarcimento por parte do poder público municipal que desrespeitou as medidas sanitárias recomendadas na época pelo governo federal e estadual. Isso demonstra o teatro absurdo das proposições descabidas do processo de digitalização das relações educacionais durante a pandemia de Covid19.

A crise sanitária ampliou ainda mais às desigualdades digitais, destacando diferenças significativas no acesso à tecnologia e à internet. Estudantes de áreas rurais, comunidades de baixa renda e grupos vulneráveis, esses grupos tiveram dificuldades adicionais. Pois faltaram dispositivos adequados para manter uma conexão regular com a internet. Professores enfrentaram sérios desafios, desde o uso de ferramentas digitais até a necessidade em adquirir a conhecimentos para ensinar na forma remota. Além disso, relataram dificuldades em manter o engajamento dos/as alunos/as e em avaliar de forma justa o seu desempenho acadêmico. Além disso, trabalharam muito mais durante esse período, pois, as mensagens de pais e alunos para esclarecimentos de dúvidas e envio de atividades eram constantes. “O grupo não parava”, como afirmou a professora Lenir, nem aos finais de semana, os pais e responsáveis mandavam mensagens todos os dias. Essa interlocutora também relatou receber ligações também durante

à noite, era muito importunada, em um de seus relatos ela falou aos pais “professor também dorme, respeitem meu momento de descanso”.

Isso revela o stress sem tamanho, sofrido pelos/as docentes nesse período. Assim como eu, meus e minhas interlocutores/as ao lembrar do período das aulas remotas, relatam o excesso de trabalho, as horas infindáveis de estar diante de um celular, respondendo mensagens, pesquisando estratégias e recursos para a gravar e editar vídeos. Procurando e adequando um lugar na casa que seria mais viável, o dia da semana para gravação dos vídeos, ou seja, abandonados à própria sorte, sem nenhum amparo por parte dos governantes.

Os/as educandos/as, por sua vez, enfrentaram desafios diversos desde a falta de interação social ao ambiente inadequado para o estudo em casa, além da ausência de apoio técnico e pedagógico o que também dificultou a aprendizagem efetiva. Uma lição importante deixada pela pandemia, é preparar o sistema educacional para futuras crises. Como foi relatado por mim e por meus/minhas interlocutores/as, a pandemia trouxe muito sofrimento para os/as docentes no exercício de seu trabalho. No meu caso, sem internet em casa, fui aos “trancos e barrancos”, dando meu jeito para conseguir dar conta de meu trabalho docente, assim como meus/minhas colegas de trabalho.

Assim, mais uma vez, fica comprovada a necessidade da valorização docente, salários dignos, estrutura adequada, formação que não sobrecarreguem ainda mais a rotina pesada dos/as docentes. Equipamentos adequados à educação e financiamentos vindos do poder público nas esferas municipal, estadual e federal.

Depreende-se que a pandemia de Covid19 não apenas evidenciou as desigualdades digitais existentes, mas, contribuiu para aprofundá-las, a partir da omissão do poder público, que abandonou os/as professores/as a própria sorte. também a necessidade de transformação no campo educacional. Visando a um futuro mais justo e equitativo, governos, instituições e comunidades precisam de uma colaboração conjunta, afim de superar as barreiras digitais para garantir a educação pública gratuita e de qualidade para todos e todas. Isso inclui financiamento significativo na Educação, avanços substanciais na infraestrutura das escolas, salários dignos para professores e formação adequada de docentes e discentes. Considerando as desigualdades de gênero, classe, idade/geração, raça, entre outros marcadores sociais das diferenças, em contextos de cidades do interior do Brasil, como este analisado nessa pesquisa.

A educação, vista antropológicamente, vai muito além da simples transmissão de conhecimento, sendo reconhecida como um complexo fenômeno cultural, social e político. Permeada por contradições, multifacetada, refletindo as relações de poder e desigualdades. Embora, também abra espaço em si mesmo para a desestruturação, transformações e

questionamentos dessas mesmas estruturas e desigualdades de modo criativo, resiliente, e, por vezes, potencialmente subversivo, em especial quando pensamos em formas questionadoras de produção de conhecimento, como nos ensinaria Paulo Freire.

A pandemia de Covid19 destacou a complexa intersecção entre educação, cultura e tecnologia, evidenciando as desigualdades digitais que afetam diferentes comunidades. Pois, as desigualdades digitais não surgem de forma isolada. Mas, são um reflexo das desigualdades socioeconômicas e culturais mais amplas. Considerando os “marcadores sociais da diferença, como: raça, classe, etnia e localização geográficas”. Do enfrentamento de barreiras significativas ao acesso e uso das tecnologias, a falta de infraestrutura, recursos financeiros limitados e menor familiaridade digital, contribuem para as desigualdades social e digital.

Assim, é necessária, a inclusão digital para todos/as de forma igualitária. Da mesma forma, a igualdade de oportunidades de obter conhecimento. Dessa forma, para o letramento digital, tanto para docentes como discentes, é preciso a implantação de políticas públicas eficientes voltadas para essa questão. Valorizando a diversidade social e cultural de professores e alunos. Não sobrecarregando os/as docentes, respeitando sua carga horária de trabalho, fornecendo cursos de aprimoramento profissional de forma remunerada. Implementando políticas públicas inclusivas digitalmente também em áreas de comunidades que estão à margem da sociedade. Para que isso se torne possível, se faz necessária a parceria público-privada afim de conquistar a igualdade de oportunidades e justiça social.

REFERÊNCIAS

- ABU-LUGHOD, Lila. **A escrita contra a cultura**. Tradução: Francisco Cleiton Vieira Silva do Rego; Leandro Durazzo. Equatorial, Natal, v. 5, n. 8, jan/jun 2018. ARNAUD, Expedito. O índio e a expansão nacional. Belém: CEJUP, 1989.
- AKOTIRENE, Karla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólem, 2019.
- ALMEIDA, E.; VALENTE, J. **Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais**. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n.3, p. 57-82, 2012.
- ALMEIDA, H. B. **Diferenças, igualdade**. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2012.
- ALMEIDA, Nanci Aparecida de. **Tecnologia na escola: abordagem pedagógica e abordagem técnica**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION et al. **DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Artmed Editora, 2014.
- ARAÚJO, Ulisses F. **A quarta revolução educacional: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social**. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v. 12, n. Esp., p.31-48, abr. 2011.
- ASSMANN, H. **A metamorfose do aprender na sociedade da informação**. Ciência da Informação. Brasília, v. 29, n. 2, p. 7-15, maio/ago. 2000. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/882/917>. Acesso em: 07 jan. 2024.
- B. Ortner, Sherry. **Subjetividade e Crítica Cultural**. Horizontes Antropológicos, vol. 13, núm. 28, septiembre, 2007, pp. 375-405. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- BACICH, Lilian. MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BACICH, Lilian. NETO, Adolfo Tanzi. TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BARTLETT, Lesley; TRIANA, Claudia. **Antropologia da Educação: introdução**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 45, n. 2, e99887, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623699887>. Acesso em: 28 maio, 2023.
- BAZZO, Juliane; SCHELIGA, Eva. **Etnografias em contextos pedagógicos: alteridades, agências e insurgências**. Campos, v. 21, n. 2, p. 11-27, 2020.
- BACCIOTTI, K. **Direitos humanos e novas tecnologias da Informação e Comunicação: o acesso à internet como direito humano**. 2014. 186f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.
- BISPO, Raphael; HENNING, Carlos Eduardo; SAGGESE, Gustavo Santa Roza. **Interseções**

entre gênero, sexualidade e curso da vida. Teoria e Cultura, 2018, p. 2.

BOURDIEU, P. **A escola conservadora:** como desigualdades frente à escola e à cultura. Em M.A. Nogueira & A. Nogueira & AM Catani (orgs.) Escritos de educação. p. 39-64. Rio de Janeiro, RJ; Vozes, 1998.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. **Informações sobre o que é COVID-19 em 2021.** Brasília, 2021.

BUCKINGHAM, D. **Crescer na era das mídias eletrônicas.** São Paulo: Brasil: Loyola, 2007.
CAILLÉ, Alain. **Nem holismo, nem individualismo metodológicos:** Marcel Mauss e o paradigma da dádiva. Revista Brasileira de Ciências Sociais, 13 (38): 5-38, São Paulo, 1998.

CALZADO, M., & IRISARRI, V. **Antropologia da mídia:** entre a comunicação e os estudos culturais. Dobras, tensões e desafios. Revista De Medicina, 65(3), 2022. e197981. <https://doi.org/10.11606/1678-9857.ra.2022.197981>.

CARNEIRO, Auner Pereira; FIGUEIREDO, Ismérie Salles de Souza; LADEIRA, ThallesAzevedo. **A importância das tecnologias digitais na Educação e seus desafios.** Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/35/a-importancia-das-tecnologiasdigitais-na-educacao-e-seus-desafios>. Acesso em 20 agosto de 2024.

CESARINO, Leticia. (2021). **As ideias voltaram ao lugar?** Temporalidades não lineares no neoliberalismo autoritário brasileiro e sua infraestrutura digital. Caderno CRH, 34, e021022. <https://doi.org/10.9771/ccrh.v34i0.44377>.

CESARINO, Leticia. **Antropologia Multissituada e a Questão da Escala: Reflexões com base no estudo da cooperação sul-sul brasileira.** Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 20, n. 41, p. 19-50, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/Lk4hbKmjK38sGhjN6ckxXDB/?lang=pt>. Acesso em 13 junho de 2025.

CHARLOT, B. **A mistificação da infância:** realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, B. **A questão antropológica na Educação quando o tempo da barbárie está de volta.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 73, p. 161-180, jan./fev. 2019.

CHIZZOTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 12 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

COTONHOTO, Larissy Alves; ROSSETTI, Claudia Broetto e MISSAWA, Daniela Dadalto Ambrozine. **A importância do jogo e da brincadeira na prática pedagógica.** Constr.psicopedag. [online]. 2019, vol.27, n.28, pp. 37-47. ISSN 1415-6954.

COUCEIRO. Luiz Alberto Couceiro. ROSISTOLATO, Rodrigo. **Estratégias didático pedagógicas no ensino on-line de antropologia em contexto pandêmico.** Mon, 31 Oct 2022 in Antropolítica - Revista Contemporânea de Antropologia. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/antropolitica/article/view/54262/33177>. Acesso em 15/01/2024.

CUNHA, Flávia Melo da; DULLEY, Iracema. (Orgs). **Etnografia, Etnografias**. Ensaio sobre a diversidade do fazer antropológico. São Paulo: Annablume, 2011.

DAMÁSIO, Ana Clara. **Isso não é uma autoetnografia**. Mediações - Revista de Ciências Sociais, vol. 27, núm. 3, e46479, 2022. Universidade Estadual de Londrina.

DAMÁSIO, Ana Clara. **“Olho de Parente” e o “Olho Estranho”**: Considerações etnográficas sobre Viver, Olhar, Ouvir, Escrever e Permanecer. Novos Debates, Fórum de Antropologia. v. 7 n. 1 (2021) / Fórum.

DEBERT, GUITA Grin. **Velhice e o curso da vida pós-moderno**. Revista USP, São Paulo, n.42, p. 70-83, junho/agosto, 1999.

DE OLIVEIRA, Luciana. **Etnografia, pesquisa multissituada e produção de conhecimento no campo da comunicação**. Questões Transversais- Revista de Epistemologia da Comunicação. Vol. 5, n. 10, julho-dezembro/2017.

DUDENEY, Gavin.; HOCLY, Nicky.; PEGRUM, Mark. *Letramentos digitais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. 4.ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

FANTIN, Mônica. **Mídia-educacão: aspectos históricos e teórico-metodológicos**. Olhar de professor, Ponta Grossa, 14(1): 27-40, 2011. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>. Acesso em 20 agosto 2024.

FARACO, C. A. **Linguística Histórica**: uma introdução ao estudo da história das línguas. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

FARIAS, Patrícia Silveira de. **Antropologias em Tempos Digitais**. Revista Z Cultural, 2015. Disponível em: <http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/daniel-miller-a-antropologia-digital-e-omelhor-caminho-para-entender-a-sociedade-moderna/>. Acesso em 28 maio, 2023.

FEITOSA, Murilo Carvalho; MOURA, Patrícia de Souza; RAMOS, Maria do Socorro Ferreira; LAVOR, Otávio Paulino. **Ensino Remoto: O que Pensam os Alunos e Professores?**. In: Congresso sobre Tecnologias na Educação (CTRL+E), 5. , 2020, Evento Online. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2020. p. 60-68. DOI: <https://doi.org/10.5753/ctrl.e.2020.11383>.

FEIXA, Carles; LECCARDI, Carmem. **Dosseiê?** A atualidade do conceito de gerações na pesquisa Sociológica. Soc. estado. 25 (2) • Ago 2010 • <https://doi.org/10.1590/S0102-69922010000200003>.

FELDMAN, Bela Bianco. **A Antropologia das Sociedades Contemporâneas**. Global Universitária.

FERENHOF, H. A., & FERNANDES, R. F. **Desmistificando a revisão de literatura como base para redação científica: método SFF**, 2016.

FERREIRA, Jessica Kelly. TAVARES, Leonardo Pereira. **Desafios da educação na**

contemporaneidade: discursos emergentes e concepções de ensino. Campina Grande: Editora Amplla, 2020. 433 p. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/602583/2/eBook-Desafios-da-Educacao.pdf>. Acesso em 28 Agosto 2024.

FERREIRO, E. **Reflexões Sobre a Alfabetização.** 24. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FINNIS, J. M. **Direito Natural em Tomás de Aquino.** Porto Alegre: Fabris Editor, 2007.

FINNIS, J. M. **Lei Natural e Direitos Naturais.** São Leopoldo: UNISINOS. [1ª ed. 1980]. 2011.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica.** 2002. Disponível em: <http://197.249.65.74:8080/biblioteca/bitstream/123456789/716/1/Metodologia%20da%20Pesquisa%20Cientifica.pdf>.

FRANÇA, Valéria. Falta formação em tecnologia aplicada aos professores, diz pesquisa. Revista Veja. Publicado em 25 set 2023. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/tecnologia/falta-formacao-em-tecnologia-aplicada-aos-professores-diz-pesquisa>. Acesso em 29/08/2024.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudanças.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Revisada e atualizada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRIEDMAN, Adriana. **História do percurso da sociologia e da antropologia na área da infância.** Revista acadêmica de Educação do ISE Vera Cruz, v.1, n.2 (2011).

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro, Editora LCT, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais.** Rio de Janeiro: Record, 1997.

GONÇALVES, E. H & MARCO, F. F. **As implicações metodológicas para a formação do docente da abordagem de Tecnologias Digitais em um curso de Licenciatura em Matemática na modalidade a distância.** Educação Matemática Pesquisa, 22, 558-583. 2020. doi: 10.23925/1983-3156.

GÓMEZ, A. I. Perez. Educação na Era Digital: a escola educativa. Tradução Marisa Guedes. Porto Alegre: Penso, 2015. 192 p.

GUEDES, Simoni Lahud; CIPINIUK, Tatiana Arnaud. (Org.). **Abordagens etnográficas sobre educação: adentrando os muros da escola.** Rio de Janeiro: Alternativa, 2014.

GUSMÃO, N. M. M. **Antropologia, Estudos Culturais e Educação: desafios da modernidade.** Pro-Posições, Campinas, SP, v. 19, n. 3, p. 47–82, 2016. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643455>. Acesso em: 31 out. 2023.

GUSMÃO, Neusa Maria M. **Apresentação do dossiê formação docente para a diversidade:** dilemas, desafios e perspectivas no diálogo entre Antropologia e Educação. *Proposições*, v. 24, n. 2, p. 17-25, 2013.

GUSMÃO, Neusa Maria M. **Educação**, Santa Maria, v. 34, n. 1, p. 29-46, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>. Acesso em: 30 junho, 2023.

GUSMÃO, Neusa Maria M. **Antropologia e educação:** Origens de um diálogo. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621997000200002>. Acesso em: 03 nov. 2023.

HENNING, Carlos Eduardo. **Interseccionalidade e pensamento feminista:** as contribuições históricas e os debates contemporâneos acerca do entrelaçamento de marcadores sociais da diferença. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/items/0b8f7f8f-1e82-48cc-9dc8-d200b9f15dae>. Acesso em: 06 fevereiro, 2025.

KELLY, Kevin. **Inevitável:** As 12 Forças Tecnológicas que Mudarão o Nosso Mundo. Rio de Janeiro: Alta Books, 2011.

KENSKI, Vani Moreira. **Novas tecnologias:** o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. *Revista Brasileira de Educação*. n.08, p. 58-71 mai/ago. 1998.

LAKATOS, E. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LEITE, S. A. **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. 4 ed Campinas, SP: Komedi, 2008.

LEVY, Pierre. **A Inteligência Colectiva - Por uma Antropologia do Ciberespaço**. São Paulo: Loyola, 1998.

LEVY, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1997.

LIBÂNEO, J. C. **Reflexibilidade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?** in PIMENTA, S. G. P; GHEDIN, E; (Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Cortez, p.53 – 80, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, Para quê?** 3 ed. São Paulo:Cortez, 2000.

LIMA, A. et al. **Metodologias Ativas em Geografia:** experiências docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. *Geosaberes*, Fortaleza, v. 9, n. 18, p. 1-13, mai./ago. 2018. Disponível em: <http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes>. Acesso em jul. 2023.

LIMA, Larissa, do portal MEC. **Entenda como funciona a Base Nacional Comum Curricular**. Portal do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/85151-entenda-como-funciona-a-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em 26 de maio de 2023.

LIMA, Marília Freires de; ARAÚJO, Jefferson Flora Santos de. **A utilização das tecnologias de informação e comunicação como recurso didático-pedagógico no processo de ensino e aprendizagem.** *Revista Educação Pública*. v. 21, nº 23, 22 de junho de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/23>.

LINS, B. A., PARREIRAS, C., & FREITAS, E. T. de. (2020). **Estratégias para pensar o digital.** *Cadernos De Campo* (São Paulo - 1991), 29(2), e181821. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v29i2pe181821>. Acesso em 26 de maio de 2023.

LONGHI, Maria Reis. Cuidados, velhice e pandemia: algumas questões para pensar o cenário brasileiro. *Interface* (Botucatu). 2024; 28:e230180. doi: 10.1590/interface.230180. » <https://doi.org/10.1590/interface.230180>.

LOWENKRON, Laura. Gênero, família e Estado: cuidado de crianças, pandemia e a gestão da (não) reabertura. 2022 *Sexualidad, Salud y Sociedad – Revista Latinoamericana*. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sess/a/J3t7RqLGQ6fDft8C73Zxvdd/?lang=pt>. Acesso em 13 de julho 2025.

MACEDO, Renata Mourão. **Direito ou Privilégio?** Desigualdades Digitais, Pandemia e os Desafios de uma Escola Pública. *Estudos Históricos Rio de Janeiro*, vol 34, nº 73, p.262-280, Maio-Agosto 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/SGqJ6b5C4m44vh8R5hPV78m/?format=pdf>. Acesso em: 15/01/2024.

MACHADO, Monica. **A Teoria da Antropologia Digital para as Humanidades Digitais.** 2017. *Revista Z Cultural*. Disponível em: <http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/a-teoria-daantropologia-digital-para-as-humanidades-digitais/> Acesso em: 06 jan. 2023.

MAGALHÃES, Rodrigo Cesar da Silva. **Pandemia de covid-19, ensino remoto e a potencialização das desigualdades educacionais. Testemunhos covid19.** Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-59702021005000012>. Acesso em 10 ago 2024.

MAGNANI, José Guilherme C. & TORRES, Lilian de Lucca (Orgs.) **Na Metrópole - Textos de Antropologia Urbana.** EDUSP, São Paulo, 1996.

MAINARDI, Camila. **O Papel da Escola no Resgate Cultural dos Tupi Guarani da Terra Indígena Piaçaguera-SP.** *R. Pós Ci. Soc.* v.7, n.14, jul./dez. 2010.

MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico Ocidental.** 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARCUS, George. Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography. *Annual Review of Anthropology*, v. 24, p. 95-117, 1995. Disponível em: <<https://www.annualreviews.org/doi/10.1146/annurev.an.24.100195.000523>>. Acesso em 14 de junho de 2025.

MARTINEZ, Fabiana Jordão. **Militantes e radicais da quarta onda:** o feminismo na era digital. *Rev. Estud. Fem.* [online]. 2021, vol.29, n.3, e70177. Epub 01-Set-2021. ISSN 1806-9584. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2021v29n370177>.

MARTINS, Clélia Aparecida. MORAIS, Carlos Willians Jaques. **Antropologia e educação: breve nota acerca de uma relação necessária.** Educação em Revista, n.6, p.83-94, 2005.

MARTINS, Carlos Benedito. **O que é Sociologia.** São Paulo: Brasiliense, 2006, p. 44.

MAUSS, M. **Ensaio sobre a dádiva.** Forma e razão da troca nas sociedades arcaicas. Em Sociologia e Antropologia, trad. Paulo Neves, São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

MAUSS, M. **Sociologia e Antropologia.** V. II. São Paulo: Edusp, 1974.

MEIRELLES, Mauro; SCHWEIG, Grazielle Ramos. **Antropologia e educação: um diálogo necessário.** Revista Percursos. Florianópolis, v. 13, n. 01, p. 81 – 98, jan/jun. 2012.

MENEZES, V.; CAPELLINI, V.; COSTA, L. **Tecnologias Digitais: ação colaborativa em tempos de pandemia na formação de professores.** RevistAleph, n. 37, 13 dez. 2021.

MIHALIUC, Katherinne de Macêdo Maciel. **Cidadania planetária como tema transdisciplinar no currículo de formação do bacharel em Direito.** Tese de Doutorado, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/47293/1/2019_tese_kmmihaliuc.pdf Acesso em: 06 jan. 2023.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde.** 14 ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2018.

MINAYO, M. C. S.; COSTA, A. P. **Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa.** Revista Lusófona de Educação, Lisboa, v. 40, n. 40, p. 139-153, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 5 ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MODELSKI, Daiane; GIRAFFA, Lúcia M. M; CASARTELLI, Alan. **Tecnologias digitais. formação docente e práticas pedagógicas.** Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/qGwHqPyjqb w5JxvSCnkVrNC/?format=pdf>. Acesso em 13 mai. 2023.

MOITA, Filomena. **Game on: jogos eletrônicos na escola e na vida da geração.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MORAES, Camila. Da etnografia multissituada aos métodos móveis: um relato etnográfico do turismo em favelas. Dossiê Antropologia e Turismo: reinvenções e produções simbólicas do real. n.12. (2021). Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/altera/article/view/57916>. Acesso em: 03 jan. 2025.

MORAN, Edgar. **Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje.** In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de M. **Ensino Híbrido: personalização**

e tecnologia na educação. São Paulo: Penso Editora Ltda, 2015.

MORAN, J. M. **A educação em tempo de Twitter**, 2009. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/twitter.htm>>. Acesso em: 5 jan. 2024.

MORAN, J. M. **Mudando a educação com metodologias ativas.pdf**. Disponível em: <http://rh.unis.edu.br/wp-content/uploads/sites/67/2016/06/Mudando-a-Educacao-comMetodologias-Ativas.pdf>, 2014.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Rev. atual. Campinas: Papirus, 2013.

MORAN, J. **Metodologia ativas para uma aprendizagem mais profunda**. In: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). *Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORAN, José Manuel et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6ª ed. Campinas: Papirus, 2000.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MORAN, José Manuel. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**/José Manuel Moran, Marcos T. Masetto, Marilda Aparecida Behrens. 21ª ed. Ver e atual. Campinas, SP: Papirus, 2013. (Coleção Papirus Educação).

MOURÃO, Renata Macedo. **Direito ou privilégio? Desigualdades digitais e os desafios de uma escola pública**. *Estudos Históricos Rio de Janeiro*, vol 34, nº 73, p.262-280, Maio-Agosto 2021.

NASCIMENTO, Neuvani Ana. **As mídias digitais como instrumentos culturais no desenvolvimento infantil [manuscrito]**. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/1118/1/NEUVANI%20ANA%20DO%20NASCIMENTO.pdf> Acesso em: 06 jan. 2023.

OLIVEIRA, A. **Uma análise da antropologia da educação nas Reuniões Brasileiras de Antropologia (2000-2020)**. *Educação e Pesquisa*, 47. 2021.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Tempo e tradição: Interpretando a antropologia**. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/6333>. Acesso em 29/03/2023.

ORTNER, Sherry. **Conferências e diálogos: saberes e práticas antropológicas**. 2012.

PARREIRAS, Carolina. **Entre a prática, a teoria, a escrita e a experimentação etnográficas**. *Revista de Antropologia*, 63, e177099. 2021.

PARREIRAS, Carolina. **Etnografia e uso de plataformas digitais: Aprendendo com o WhatsApp**. *Novos Debates: Fórum de Antropologia*. DOI: <https://doi.org/10.48006/2358-0097/V10N1.E101011>.

PARREIRAS, Carolina. “**Não leve o virtual tão a sério?**” - uma breve reflexão sobre métodos e convenções na realização de uma etnografia do e no online. v. 29 n. 2 (2020).

PARREIRAS, Carolina; MACEDO, Renata M. (2020). **Desigualdades digitais e educação:** breves inquietações pandêmicas. In: GROSSI, Miriam; TONIOL, Rodrigo. (Orgs). *Cientistas Sociais e o Coronavírus*. São Paulo: ANPOCS, 2020.

PAULILO, Maria Ignez S. Paulilo. **O Peso do Trabalho Leve**. Departamento de Ciências Sociais- UFSC Revista Ciência Hoje- nº 28/1987.

PEIRANO, Mariza. **A eterna juventude da antropologia:** etnografia e teoria vivida. In: Guber, R. (coord.). *Trabajo de campo en América Latina: experiencias antropológicas regionales en etnografía* (pp. 169-181). Bogotá: Campus Editorial/Sb Editorial, (2018).

PÉREZ GÓMES, Angel I. **Educação na era digital:** a escola educativa. Trad. de Marisa Guedes. Porto Alegre: Penso, 2015.

PONTE, João Pedro da. Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios? *Revista Ibero Americana*, nº 24, setembro/dezembro, 2000.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da Infância**. Tradução de Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999.

PRENSKY, Marc. “**Não me atrapalhe, mãe - estou aprendendo!**”: Como os videogames estão preparando nossos filhos para o sucesso no século XXI - e como você pode ajudar!. São Paulo - SP: Editora Phorte, 2010. 320 p.

PRUDENTE, Luciane de Souza Silva. “**O Grito das Minas nas HQs**”: Um Estudo Etnográfico Sobre Gênero e Produção Gráfica Narrativa. Disponível em: https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/3949/1/_Dissertac%CC%A7a%CC%83o_Prudente_%20Luciane_PPGAS.pdf. Acesso em 06/04/2025.

QUEIROZ, Léia Rodrigues da Silva. HENNING, Carlos Eduardo. **Excluídos digitais:** Reflexões acerca dos desafios da exclusão digital em uma perspectiva educacional de uma escola da rede pública municipal de Porangatu-GO. IX Reunião de Antropologia da Ciência e Tecnologia. Volume 6. Número 6. Anais da IX REACT. Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/react/article/view/3992>.

RAUEN, Fábio José. **O papel da revisão da literatura na argumentação do texto acadêmico**. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 18, n. 3, p. 459-469, set./dez. 2018.

RETONDAR, Anderson Moebus. **A (re)construção do indivíduo:** a sociedade de consumo como “contexto social” de produção de subjetividades. *Soc. estado*. [online]. 2008, vol. 23, n. 1, pp. 137-160. ISSN 1980-5462. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922008000100006>. Acesso em: 03/01/2023.

REZENDE, M. **O conceito de letramento digital e suas implicações pedagógicas.** Texto livre: Linguagem e Tecnologia, v. 9, n. 1, p. 94-107, 2016. <https://doi.org/10.17851/1983-3652.9.1.94-107>.

RIQUE NETO, J., CAMINO, C. P. S., SANTOS, W. S., & GOUVEIA, V. V. **Análises Confirmatória da Escala de Atitudes para o Perdão** – EFI. Avaliação Psicológica, 8(2), 169178. 2009.

RODRIGUES, A. Z. **A utilização das tecnologias de informação e comunicação - tics no processo de ensino-aprendizagem.** Anais... III CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <<http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/20115>>. Acesso em: 18 out. 2021.

ROSISTOLATO, Rodrigo. **A liberdade dos etnógrafos em educação e seu mosaico interpretativo.** Revista Contemporânea de Educação, 13(26):1-9, 2018a. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v13i26.17153>. Acesso em maio de 2023.

ROSA, Pablo Ornelas Rosa. AMARAL, Augusto Jobim do. NEMER, David Nemer. Datapolítica, Governamentalidade Algorítmica e a Virada Digital: Uma Genealogia da Modulação Através das Plataformas Digitais. Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM. v. 18, n. 3/2023e85510. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revistadireito/article/view/85510/63502>. Acesso em julho de 2025.

SAHLINS, M. **Ilhas de história.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

SANTAELLA, Lucia. **Sujeito, subjetividade e identidade no ciberespaço.** Disponível em: <http://www.hrenatoh.net/curso/textos/subjetividadesantaella.pdf>. Acesso em 05 de maio de 2023.

SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade.** São Paulo: Paulus, 2007.

SANTOS JUNIOR & MONTEIRO. **Educação e Covid-19:** as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade - Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-15, jan./dez. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.46375/encantar.v2.0011> Acesso 05 de maio de 2023.

SANTOS, Werber Miranda; NETO, Izidorio Paz Fernandes. **Os desafios do ensino remoto em tempos pandêmicos:** o uso das tecnologias digitais como recurso pedagógico. Research, Society and Development, v. 10, n. 15, e405101523474, 2021. (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i15.23474>. Acesso em 30 agosto de 2024. SARAIVA, Marina Rebeca de Oliveira. A criança contemporânea e a vida social animada com smart-objetos. **Antropologia**, sociedade online, 2016.

SCIRÉ, C. (2009). Uma Etnografia Multissituada das Práticas Populares de Consumo. *Plural*, 16(1), 93-110.

SEGATA, Jean. RIFIOTIS, Theophilos. **Políticas etnográficas no campo da cibercultura.** Brasília: ABA Publicações; Joinville: Editora Letradágua, 2016.

SEGATA, Jean; RIFIOTIS, Theophilos. **Antropologia e cibercultura**. Políticas etnográficas no campo da cibercultura. Brasília: ABA Publicações; Joinville: Editora Letradágua, 2016.

SENKEVICS, A. S., & BOF, A. M. (2022). **Desigualdades educacionais na pandemia: análise das respostas das escolas brasileiras à suspensão das atividades presenciais em 2020**. In G. H. Moraes, A. E. M. Albuquerque, & R. Santos (Eds.) *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais*, vol. 7, (pp. 173–209). Brasília: Inep.

SILVA, Pedro Almeida. **Infância e Tecnologia: Práticas de uma Cultura Digital**. Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura. Disponível em: <http://www.xvenecult.ufba.br/modulo/s/submissao/Upload-484/111716.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2023.

SILVA, Renildo Franco da; CORREA, Emilce Sena. *Novas Tecnologias e Educação: a evolução do processo de ensino e aprendizagem na sociedade contemporânea*. *Educação & Linguagem*, v. 1, n. 1, p. 23-35, 2014.

SOARES, Magda. *Novas Práticas de Leitura e Escrita: letramento na cibercultura*. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em julho de 2025.

SOUZA, Valeska Virgínia Soares. *Letramento digital e formação de professores*. *Revista Língua Escrita*, n. 2, p. 55-69, dez. 2007.

STEIL, Carlos Alberto; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; GOMES, Ana Maria R. Apresentação. **Horizontes Antropológicos**, v. 21, n. 44, p. 9-17, 2015.

SHUARTZ, Antônio Sandro; SARMENTO; MORAES, Helder Boska de. **Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e processo de ensino**. R. Katál., Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 429-438, set./dez. 2020 ISSN 1982-0259. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/xLqFn9kxxWfM5hHjHjxbC7D/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 de Ferereiro de 2024.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Metodologias Ativas e as Tecnologias Educacionais**. Rio de Janeiro: Atlas Books, 2021.

TAPSCOTT, D. **Geração digital: a crescente e irreversível ascensão da Geração Net**. São Paulo: Makron Books, 1999.

TARDIF, M. *Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino*. In: **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas** [recurso eletrônico] / 14. ENDIPE. Porto Alegre: EDIPUCRS. CD-ROM., 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 12.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TREVISAN, Adolfo Tanzi. I BACICH, Lilian. NETO. Fernando de Mello. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015

VEEN, W.; VRAKKING, B. **Homo Zappiens: educando na era digital**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

VELHO, Gilberto. “**A busca da coerência**. Coexistência e contradições entre códigos em camadas médias urbanas”. In, Figueira, Sérvulo A. org., *Cultura da Psicanálise*. São Paulo, Brasiliense, 1985, pp. 169 a 177.

VELHO, Gilberto. “**Memória, Identidade e Projeto**”. *Revista Tempo Brasileiro*, n. 95, 1988, pp. 35 a 43.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e Cultura**. Notas para uma antropologia da sociedade complexa. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

VELHO, Gilberto. **Projeto e Metamorfose**. 2 ed., Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1999.

VELHO, Gilberto. **Subjetividade e Sociedade**. Uma experiência de geração. Rio de Janeiro, Zahar, 1986.

VELHO, Gilberto. **Observando o familiar**. In: NUNES, Edson de Oliveira. *A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 1 – 13.

ANEXOS

ANEXO A – Convite para participação da pesquisa.**CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO DE UMA PESQUISA DE MESTRADO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL NA UFG**

Prezados/as professores/as e colegas da Escola Municipal.

Me chamo Léia Rodrigues da Silva Queiroz, sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) e também servidora da Secretaria Municipal de Educação, desde 2022. Eu e meu orientador, Prof. Dr. Carlos Eduardo Henning, professor do PPGAS (Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais), da Faculdade de Ciências Sociais (FCS) da Universidade Federal de Goiás (UFG), pedimos o seu apoio e convidamos a participar de forma voluntária da pesquisa de mestrado: *“Uma Etnografia Sobre os Usos das Tecnologias Digitais por Docentes de Uma Instituição Pública de Ensino”*.

Esta pesquisa de mestrado de Léia Rodrigues da Silva Queiroz faz parte do projeto guarda-chuva: *“Por uma Antropologia do Curso da Vida: transformações no curso da vida e marcadores sociais das diferenças”*, coordenada pelo Prof. Dr. Carlos Eduardo Henning e aprovada pelo Comitê de Ética da UFG.

Em uma primeira etapa, esta pesquisa de mestrado sobre os usos das tecnologias digitais utilizadas pelos professores antes, durante e depois da pandemia de Covid-19, será realizada por meio deste questionário e entrevistas. Lembramos também que você não é obrigado/a a responder a todas as perguntas do questionário.

Destacamos que a sua participação é muito importante para esta pesquisa, que tem por objetivo analisar antropologicamente as narrativas de professores/as sobre os impactos dos usos de Tecnologias da Informação e Comunicação e das mídias digitais no contexto escolar em uma escola da rede municipal de ensino da Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

Além disso, deseja-se que a dissertação resultante desta pesquisa possa ser apresentada à Universidade Federal de Goiás e a outras instituições de Ensino Superior, de maneira a contribuir para futuros aperfeiçoamentos institucionais na qualidade das ações de ensino, pesquisa e extensão das Universidades e demais instituições de ensino e, também, para a formação de professores. Pedimos a sua gentileza de enviar suas respostas ao questionário até o dia 30/10/2023.

Agradecemos pela sua participação e nos colocamos à disposição para

quaisquer dúvidas ou comentários,

Mestranda Léia Rodrigues da Silva Queiroz (leialeia@discente.ufg.br) Currículo Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/6774394474158559>

Prof. Carlos Eduardo Henning (carloshenning@ufg.br) CV Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/1405422535034318>

ANEXO B – TCLE.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa, que faz parte do projeto “guarda-chuva” “Por uma antropologia do curso da vida: transformações no curso da vida e marcadores sociais das diferenças”. Meu nome é Léia Rodrigues da Silva Queiroz, sou pesquisadora mestranda e minha área de atuação é Educação e Antropologia Social.

Após ter lido e recebido os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assinale a opção “Concordo com todos os termos e condições deste TCLE e desejo participar voluntariamente dessa pesquisa”.

Este documento ficará arquivado e disponível ao seu acesso, sob a responsabilidade da pesquisadora orientanda, Léia Rodrigues da Silva Queiroz, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Goiás e do pesquisador orientador, Prof. Dr. Carlos Eduardo Henning, docente da Faculdade de Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, da Universidade Federal de Goiás.

Evidencio que, em caso de recusar na participação, você não será penalizado(a) de nenhuma forma. Ao aceitar participar, todas as suas dúvidas a respeito da pesquisa poderão ser esclarecidas pelos pesquisadores responsáveis, por esses dois e-mails: (leialeia@discente.ufg.br) e (carloshenning@ufg.br). Também, ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: (62) 993242304.

Se ainda estiver em dúvidas a respeito dos seus direitos como participante desta pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62) 3521-1215.

1 Informações Importantes sobre a Pesquisa:

O título desta pesquisa é *“Uma Etnografia Sobre os Usos das Tecnologias Digitais por Docentes de Uma Instituição Pública de Ensino”*.

O objetivo deste trabalho é analisar antropologicamente as narrativas de professores/as da Educação Infantil e Ensino Fundamental sobre os impactos dos usos de Tecnologias da Informação e Comunicação e das mídias digitais no contexto escolar, bem como analisar os desafios enfrentados pelos professores sobre os usos das tecnologias digitais desde antes da pandemia até os dias atuais. Ademais, o projeto visa examinar narrativas sobre os novos tempos, novos arranjos, investidas do mundo digital nesse

momento de profundas alterações no mundo do trabalho e na vida em sociedade e consequentemente nos processos de ensino e aprendizagem.

A justificativa para este trabalho se dá, primeiramente, pelo fato de que se trata de uma importante contribuição científica para os professores da rede pública municipal de ensino que realizam suas atividades utilizando as tecnologias da informação e da comunicação em sua prática docente, buscando compreender como as mídias tem sido utilizadas por educadores que com frequência fazem uso de ambientes virtuais com auxílio de aparelhos tecnológicos. Essa pesquisa, além de reunir, compilar e sistematizar a produção socioantropológica sobre o curso da vida, o estabelecimento de suas periodizações, suas variações histórico-culturais, assim como suas transformações atuais, em particular, e metodologias de ensino nas sociedades ocidentais contemporâneas. Existem poucas produções científicas com foco no uso das mídias digitais para professores. Portanto, essa pesquisa poderá produzir uma contribuição inovadora aos campos e linhas de pesquisa nacionais nos quais se insere.

Quanto à sua metodologia, esta pesquisa tem caráter etnográfico e envolve observação-participante, escrita de cadernos de campo com descrições densas, assim como aplicação de entrevistas pessoais.

Será garantido ao(à) entrevistado(a) o acesso a uma cópia do arquivo da gravação da sua entrevista, se isso for solicitado pelo(a) mesmo(a). No caso eventual de fotos e gravações de vídeos que capturem a imagem do participante da pesquisa a serem realizadas no âmbito desta investigação, o(a) participante deverá autorizar previamente.

Esta pesquisa não incorre em formas significativas de desconforto ou de riscos físicos e psicossociais, no entanto, a investigadora se coloca à disposição para ouvir quaisquer problemas e reclamações de entrevistados voluntários(as) advindas da participação na investigação.

Esta investigação não acarretará a exigência de quaisquer gastos imprevistos com deslocamento ou alimentação de participantes voluntários(as). Assim sendo, esta investigação não se responsabilizará social ou financeiramente por questões como “transporte”, “deslocamento” e “alimentação” de participante/entrevistado(a) voluntário(a), a não ser que o deslocamento tenha sido absolutamente provocado pela necessidade da realização presencial de questionário, entrevista e/ou conversa para a referida pesquisa. Nesse caso específico e excepcional, a investigadora se responsabilizará por custos de deslocamento – no caso, somente via transporte público do tipo ônibus, metrô, etc. (e sob hipótese alguma se responsabilizará pelo transporte via

veículo privado, como em táxis, ou carros que atuam via aplicativos, por exemplo, do tipo Uber, etc.) – e alimentação, cujo custo de cobertura se limitará ao teto de R\$20,00. Ademais, tal cobertura de alimentação e transporte – apenas nesse caso excepcional – só se realizará se assim o desejar e solicitar expressamente o(a) participante da pesquisa, seja oralmente ou por escrito e em caso de liberação de verba pública para tanto.

A investigação, além disso, garante a total confidencialidade e privacidade das entrevistas e conversas virtuais concedidas por participantes, assim como garante o anonimato destes (as), através da mudança expressa dos nomes e de eventuais dados que possam vir a identificar a pessoa entrevistada.

Esta pesquisa garante a liberdade do(a) participante de se recusar a participar ou de retirar o sua autorização em qualquer fase da pesquisa, sem nenhuma forma de penalização. Reforça-se, no entanto, o entendimento e o acordo de que a retirada do consentimento desautoriza esta pesquisadora de realizar e utilizar novas coletas de dados de conversas, entrevistas, vídeos e fotos futuros do(a) entrevistado(a) voluntário. Entretanto, o material coletado até o momento da retirada da autorização poderá continuar a ser utilizado na investigação, resguardados, evidentemente, o direito à confidencialidade e ao anonimato do(a) participante.

A pessoa participante voluntária nesta pesquisa terá direito a se recusar a responder a quaisquer questões que lhe causem constrangimento em entrevistas ou questionários. Ademais, a pessoa participante terá direito a pleitear indenização garantida em lei relativa a eventuais danos imediatos ou futuros na ocasião da quebra do acordo pela parte da pesquisadora em pontos aqui estabelecidos.

No caso da pesquisa envolver o armazenamento de informações em banco de dados para investigações futuras (como, por exemplo, para reanálise futura de dados ou para pesquisas comparativas, entre outras situações similares), este termo também autoriza o consentimento do participante para a guarda do material coletado e de suas eventuais reanálises futuras por esta e/ou outros(as) pesquisadores(as), contanto que as novas pesquisas sejam submetidas à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas da instituição e, quando for o caso, da CONEP.

Ao longo de todo o momento da pesquisa e na divulgação dos resultados, sua privacidade e confidencialidade serão respeitadas. Seu nome ou qualquer outro dado ou elemento de identificação serão preservados de maneira sigilosa. Todo material ficará sob minha guarda por pelo menos cinco anos. Para conduzir as entrevistas, é necessária sua autorização para utilização de um gravador, assinale entre os parênteses a sua decisão:

- Permito a utilização de gravador durante a entrevista.
 Não permito a utilização de gravador durante a entrevista.

As gravações serão utilizadas na transcrição e análise dos dados, sendo resguardado o seu direito de ler e aprovar as transcrições. Pode haver necessidade de utilizarmos sua voz em publicações. Faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- Autorizo o uso de minha voz em publicações.
 Não autorizo o uso de minha voz em publicações.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua opinião em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.
 Não Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua imagem em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.
 Não Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.

Pode haver necessidade de dados coletados em pesquisas futuras, desde que seja feita nova avaliação pelo CEP/UFG. Assim, solicito a sua autorização, validando a sua decisão com uma rubrica entre os parênteses abaixo:

- Permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.
 Não Permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.

Declaro que os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não.

1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado "*Uma Etnografia Sobre os Usos das Tecnologias*"

Digitais por Docentes de Uma Instituição Pública de Ensino". Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) responsável Léia Rodrigues da Silva Queiroz sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, de de
.....

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

Mestranda Léia Rodrigues da Silva Queiroz (leialeia@discente.ufg.br) Currículo Lattes:
<http://lattes.cnpq.br/6774394474158559>

Prof. Carlos Eduardo Henning (carloshenning@ufg.br) CV Lattes:
<http://lattes.cnpq.br/1405422535034318>

ANEXO C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS/AS PROFESSORES/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA

1º BLOCO

Como você se declara?

Branco(a) Preto (a) Pardo(a) Como você se considera?

Homem Mulher Transgênero

Qual sua formação?

Há quanto tempo trabalha na Educação?

Há quanto tempo trabalha nessa Instituição de ensino?

Quais os tipos de recursos tecnológicos utilizava em sala de aula antes da Pandemia COVID19?

Quais os tipos de recursos tecnológicos passou a utilizar durante a Pandemia COVID19?

Como se deu o contato com os (as) estudantes de modo remoto?

Como foi a receptividade dos/as alunos/as com a forma remota de ensino? Como você reagiu

com a forma remota de ensino?

Quais foram suas dificuldades enfrentadas nesse período?

2º BLOCO

Após a pandemia, como foi pra você retomar as aulas presenciais?

O que mudou em seu contato aluno/escola/família com o retorno das aulas presenciais?

Quais os tipos de recursos tecnológicos e mídias utiliza no contexto escolar após a pandemia?

Como você avalia os usos da tecnologia antes, durante e após a pandemia?

Sobre os excluídos digitais, houve algum caso em sua sala de aula? Como lidou com isso?

Como você vê a exclusão digital no contexto escolar?

Há algo que você queira acrescentar que não foi abordado ?