

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Eduardo Galvani

**REFLEXÕES SOBRE A “ESCOLA UBÍQUA”: NETNOGRAFIA  
E ETNOGRAFIA DIGITAL COMO INSTRUMENTOS PARA A  
COMPREENSÃO DOS PROCESSOS DE ENSINO/APRENDI-  
ZADO NOS AMBIENTES VIRTUAIS**

Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

2022

Eduardo Galvani

**REFLEXÕES SOBRE A “ESCOLA UBÍQUA”: NETNOGRAFIA E ETNOGRAFIA  
DIGITAL COMO INSTRUMENTOS PARA A COMPREENSÃO DOS PROCESSOS  
DE ENSINO/APRENDIZADO NOS AMBIENTES VIRTUAIS**

Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em Ciências Sociais do Centro de Filosofias e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção do Título de Licenciatura em Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Amurabi Pereira de Oliveira

Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

2022

**REFLEXÕES SOBRE A “ESCOLA UBÍQUA”: NETNOGRAFIA E ETNOGRAFIA  
DIGITAL COMO INSTRUMENTOS PARA A COMPREENSÃO DOS PROCESSOS  
DE ENSINO/APRENDIZADO NOS AMBIENTES VIRTUAIS**

Este Trabalho Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de Licenciado e aprovado em sua forma final pelo Curso de Ciências Sociais

Florianópolis, 31 de julho de 2022.



Documento assinado digitalmente  
**Rodrigo da Rosa Bordignon**  
Data: 03/08/2022 09:16:22-0300  
CPF: 979.833.810-34  
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

**Prof. Rodrigo da Rosa Bordignon**  
Coordenador do Curso

**Banca Examinadora:**



Documento assinado digitalmente  
**Amurabi Pereira de Oliveira**  
Data: 03/08/2022 07:11:04-0300  
CPF: 059.030.964-17  
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

**Prof. Amurabi Pereira de Oliveira**  
Orientador  
Universidade Federal de Santa Catarina



Documento assinado digitalmente  
**Antonio Alberto Brunetta**  
Data: 03/08/2022 07:16:34-0300  
CPF: 248.148.348-02  
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

**Prof. Antônio Alberto Brunetta**  
Universidade Federal de Santa Catarina



Documento assinado digitalmente  
**ELIAS FESTA PALUDO**  
Data: 02/08/2022 23:01:36-0300  
CPF: 095.437.809-19  
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

**Prof. Elias Festa Paludo**  
Universidade Federal de Santa Catarina

O presente trabalho é dedicado à minha filha Antonella, meus pais Salesio e Nizete, minha irmã Sani e meu irmão Leonardo, meus professores, amigos e colegas de classe, e também a todos aqueles que em alguma medida são curiosos sobre o futuro dos processos de ensino/aprendizado diante deste novo paradigma sociocultural que está emergindo com a consolidação das novas formas de organização humana possibilitadas pelas tecnologias digitais de comunicação.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a todos que de alguma maneira colaboraram, direta ou indiretamente, para que este trabalho pudesse ser realizado.

História é a sequência de mudanças pela qual uma espécie passa enquanto permanece biologicamente estável.

(PREMACK, D.; PREMACK, A. J., apud INGOLD, 2000).

## RESUMO

As transformações socioculturais que estamos vivenciando a partir do surgimento e da popularização das tecnologias digitais de comunicação representam um desafio histórico quanto a adaptação de práticas e de comportamentos — desafio este que se impõe com expressividade no âmbito da Educação. Nesse sentido, o objetivo deste texto é propor algumas reflexões sobre a “Escola Ubíqua” — entidade que se manifesta com intensidade nesta nova realidade —, buscando compreender suas origens, características sociológicas e também como a Netnografia e a Etnografia Digital, como métodos antropológicos para análise de “comunidades virtuais”, podem servir como valiosos instrumentos para auxiliar na busca por respostas sobre as importantes questões que emergem com a popularização da Educação Virtual.

Para isto, optei por desenvolver o texto em estilo ensaístico por concordar com o filósofo Max Bense de que “...o ensaio é uma peça de realidade em prosa que não perde de vista a poesia [...] a tentativa de extrair uma ideia, um pensamento, uma imagem abrangente a partir de certa massa de experiências, considerações e reflexões.” (BENSE, 2014), e por entender que este é o gênero mais adequado para a reflexão proposta. Entretanto, a metodologia utilizada para este ensaio compreende uma análise baseada em revisão bibliográfica abrangendo algumas teorias clássicas e contemporâneas que considero relevantes para a compreensão destas questões. Assim, depois de iniciar com uma breve incursão sobre o contexto histórico para melhor situar a reflexão, após aprofundar a análise sobre alguns dos principais aspectos socioantropológicos característicos da Educação Virtual e de uma avaliação da minha experiência pessoal como professor estagiário nesta modalidade, ao final este texto pode nos ajudar a entender melhor como a “Escola Ubíqua” amplia seu potencial de manifestação no ensino virtual, e, a partir disso, a vislumbrar também alguns caminhos possíveis para a construção de métodos e abordagens baseados em práticas pedagógicas e didáticas mais pertinentes a esta modalidade de ensino.

**Palavras-chave:** Educação Virtual; Netnografia; Etnografia Digital; Ensino-Aprendizado; EaD.



## SUMÁRIO

<b>1 Introdução</b>	10
<b>2 Relação Espaço-Tempo: A “Cidade Global” e o Futuro da Educação</b>	12
<b>3 Educação e Socialização</b>	15
3.1 Educação Virtual e Socialização	20
<b>4 Etnografia: do físico ao virtual</b>	27
4.1 Dinâmica comunicacional como fator de instabilidade cultural	30
4.2 Sobre Netnografia e Etnografia Digital	34
<b>5 Aspectos da Desigualdade na Educação Virtual</b>	42
<b>6 Algumas Considerações</b>	50
Notas	57
Referências Bibliográficas	58

## INTRODUÇÃO

Durante o ano de 2020, o distanciamento físico sugerido pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como medida de prevenção e combate à pandemia de Sars-CoV-2 (Covid-19) desencadeou uma série de políticas públicas em quase todas as cidades do mundo para restringir de forma drástica a circulação humana, alterando subitamente (e substancialmente) o estilo de vida das pessoas em praticamente todo o planeta. Uma das consequências disso foi a adoção repentina de tecnologias digitais como meio quase exclusivo de comunicação para a manutenção do convívio social e de algumas atividades produtivas, econômicas e culturais a distância, acelerando assim a virtualização da vida.

Essa nova forma de lidar com “o outro” impôs transformações também nas práticas pedagógicas, afinal as escolas e os centros de ensino como espaços agregadores tornaram-se potenciais focos de transmissão da doença. *“As sucessivas mudanças que marcam o mundo, na atualidade, têm servido para reafirmar a necessidade de se produzir novas formas de ensinar e de aprender, por meio das Tecnologias Digitais, de se reinventar a sala de aula.* (OLIVEIRA, S. da S.; SILVA, O. S. F.; SILVA, M. J., 2020, p.28). Assim, uma das soluções para a continuidade dos processos de ensino/aprendizado nos cursos/disciplinas que não prescindem da presença física do professor (ou do uso de laboratórios e de espaços físicos específicos) foi adotar algo semelhante à já conhecida modalidade Educação a Distância (EaD), fazendo uso das plataformas digitais de comunicação para desenvolver (ou utilizar/adaptar os já existentes) “ambientes virtuais de aprendizado” (AVA).

Entretanto, apesar de que a EaD já seja consolidada há décadas como uma modalidade alternativa de ensino, sendo gradativamente aprimorada na medida em que as tecnologias da informação evoluem e tornam-se mais acessíveis (como avaliaremos melhor no capítulo seguinte), com a aceleração e a ampliação radical das transformações das práticas pedagógicas neste sentido, emergiram debates e questionamentos centrados nas diferenças entre a EaD e o ensino presencial. Conforme sugerido pelos pesquisadores Vera Garcia e Paulo Marcondes Carvalho Júnior em “**Educação a distância (EaD), conceitos e reflexões**”, “*A EaD abre à*

*educação novos caminhos e novas oportunidades de acesso e democratização, mas também requer um uso consciente das possibilidades e restrições inerentes aos processos utilizados”.* (GARCIA; CARVALHO JÚNIOR, 2014, p. 212).

Sem dúvida, a virtualização dos processos de ensino e aprendizado altera aspectos fundamentais da pedagogia e da didática presencial, impondo restrições e limitando as atuações e os processos de sociabilização que ocorrem na sala (e fora dela, nos intervalos e espaços de convívio das escolas), o que influencia, por exemplo, na forma como os alunos absorvem o “currículo oculto” (conhecimentos que não fazem parte do currículo oficial, mas que são adquiridos durante as relações interpessoais no ambiente escolar). Porém, veremos que, apesar das desvantagens do distanciamento físico entre alunos e professores durante as aulas virtuais, alguns elementos da modalidade EaD parecem positivos para o aprendizado e para a construção do conhecimento.

É válido considerar que o caráter ubíquo da escola não é uma exclusividade da educação virtual, mas pode ser observado na modalidade do ensino presencial quando aspectos da escola extrapolam o tempo e o espaço da aula (como em uma atividade escolar realizada em casa junto aos familiares, por exemplo), assim, o conceito de “Escola Ubíqua” utilizado aqui busca representar a intensificação deste caráter da escola na modalidade de ensino virtual.

Desse modo, inspirado na minha experiência de estágio supervisionado (a qual ocorreu plenamente na modalidade virtual)<sup>2</sup>, neste breve ensaio busco compreender de que maneiras a Netnografia e a Etnografia Digital, como métodos da pesquisa antropológica, podem contribuir para ampliar o nosso entendimento sobre esse fenômeno. Para isso, por compreender que este cenário atual — no qual as tecnologias de informação exercem influência substancial nas formas de organização da vida humana —, tem origem em um processo histórico mais amplo, proponho iniciar com uma breve análise sobre algumas implicações sociológicas deste processo.

## RELAÇÃO ESPAÇO-TEMPO: A “CIDADE GLOBAL” E O FUTURO DA EDUCAÇÃO

Apesar de que a pandemia de Covid-19 tenha contribuído para intensificar a virtualização da vida, é importante considerar que este é um processo histórico que já se desenvolve há algumas décadas, desde o final do século XIX, a partir da Revolução Tecnológica — que marcou o início da Era da Informação —, exercendo grande influência em inúmeros aspectos da vida humana, especialmente a partir do advento e da popularização da internet, a qual proporcionou a rápida expansão deste processo ao nível global, de modo que a constante evolução das plataformas digitais de comunicação têm gradualmente proporcionado transformações na clássica relação entre tempo e espaço, fenômeno que, conforme avalia o sociólogo Manuel Castells em “**A Sociedade em Rede**” (CASTELLS, 2002), configura o que ele compreende por “capitalismo informacional”. Tal fenômeno é descrito por Castells como uma consequência da combinação entre os avanços técnico-científicos, especialmente no campo da tecnologia da informação, e o crescimento vertiginoso da globalização no final do século XX, movimentos que promoveram a descentralização da informação e a sua consequente valorização como capital. Assim, o “capitalismo informacional” é considerado pelo sociólogo como um novo paradigma produtivo-informacional com impacto histórico comparado ao da Revolução Industrial e que vem sendo amplamente assimilado pelas sociedades nos mais variados níveis de suas estruturas, promovendo desde mudanças no modo de funcionamento das maiores e mais complexas instituições, até nas pequenas ações da vida cotidiana dos indivíduos.

Castells investiga estas transformações históricas que influenciam profundamente na organização da vida social humana e então caracteriza uma distinção entre o que considera “espaço de fluxos x espaço de lugares” (CASTELLS, 2002, p. 468), sugerindo que

[...] tanto o espaço quanto o tempo estão sendo transformados sob o efeito combinado do paradigma da tecnologia da informação e das formas e processos sociais induzidos pelo processo atual de transformação histórica [...] (Idem, p. 467)

Podemos compreender um pouco melhor sobre estas mudanças no capítulo intitulado “Serviços avançados, fluxos da informação e a cidade global”, no qual Castells observa que as redes de comunicação permitiram o desenvolvimento de “*centros de controle e comando ca-*

*pazes de coordenar, inovar e gerenciar as atividades interligadas das redes de empresas.”* (Idem, p. 469), e que tal processo deu origem ao que considera o fenômeno da “Cidade Global”, segundo ele, um *“processo que conecta serviços avançados, centros produtores e mercados em uma rede global com intensidade diferente e em diferente escala.”* (Idem, p. 469).

Castells observa ainda que a Cidade Global é como um *“complexo de produção de valor com base na informação”*, funcionando como um “nó” centralizador na ampla rede de informações, e que *“a hierarquia na rede não é de forma alguma garantida ou estável, está sujeita à concorrência acirrada entre as cidades”*, ou seja, *“a ‘cidade global’ não é um lugar, mas um processo.”* (Idem, p. 473 - 476).

Assim, é possível compreender que a partir do desenvolvimento e da expansão das tecnologias digitais de informação, a organização social da vida humana tem sido transfigurada no sentido de dissociar a experiência e as atividades do espaço físico, ou, como também argumenta Castells no capítulo “O cotidiano do domicílio eletrônico: o fim das cidades?”, *“o desenvolvimento da comunicação eletrônica e dos sistemas de informação propicia uma crescente dissociação entre a proximidade espacial e o desempenho das funções rotineiras: trabalho, compras, entretenimento, serviços públicos, governo, etc...”* (Idem, p. 483). Portanto, é nesta nova realidade, onde as atividades humanas deslocam-se do espaço físico, que a experiência social “virtualiza-se”, ao ser transferida do “espaço do lugar” para o “espaço dos fluxos”.

É interessante considerar ainda que, apesar de que as inovações tecnológicas do final do século XIX tenham possibilitado a virtualização da vida social na contemporaneidade, promovendo isto que Castells considera o deslocamento da experiência social do “espaço do lugar” para o “espaço dos fluxos”, este fenômeno tem origem em aspectos políticos e econômicos de processos históricos dialéticos que se iniciaram em um passado ainda mais longínquo — e que remetem às origens do próprio capitalismo —, os quais foram fundamentais para possibilitar a configuração desta nova realidade. Ou seja, as tecnologias de comunicação de hoje funcionam como meios para ampliar a manifestação de um modo de vida glob-

alizado que já vem se configurando há muito mais tempo, conforme explica o sociólogo Antony Giddens em “**As Consequências da Modernidade**”:

As economias mundiais antigas eram geralmente centradas sobre grandes estados imperiais e nunca cobriam mais do que certas regiões onde se concentrava o poder desses estados. A emergência do capitalismo, como Wallerstein a analisa, introduz um tipo de ordem bem diferente, pela primeira vez genuinamente global em seu escopo e baseada mais no poder econômico que no político — a “economia capitalista mundial”. A economia capitalista mundial, que tem suas origens nos séculos dezesseis e dezessete, está integrada através de conexões comerciais e fabris, não por um centro político. Na verdade, existe uma multiplicidade de centros políticos, os estados-nação. O sistema mundial moderno se divide em três componentes: o centro, a semiperiferia e a periferia, embora a localização destes se desloque regionalmente através do tempo. (GIDDENS, 1991, p. 64).

Neste sentido, a partir das considerações de Giddens, percebemos que a Revolução Tecnológica analisada por Castells é um fenômeno com origens em um processo histórico amplo e consistente que fundamenta as estruturas e conjunturas do contexto histórico atual, sobre o qual hoje consolidam-se também as práticas da Educação Virtual que promovem a intensificação do caráter ubíquo da escola. Entretanto, assim como ocorreu na Revolução Industrial, as sociedades precisaram continuar adaptando-se a esta nova realidade emergente, de modo que nos próximos capítulos proponho uma avaliação sobre aspectos fundamentais a serem considerados sobre a prática educacional nos ambientes virtuais.

## EDUCAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO

A Educação, num sentido amplo, cumpre uma iniludível função de socialização, desde que a configuração social da espécie se transforma em um fator decisivo da hominização e em especial da humanização do homem.

(PÉREZ GÓMEZ, 2007).

Um dos temas centrais nos debates sobre a Educação Virtual é, sem dúvida, o tema da socialização. A socialização é definida pelo sociólogo Robert Brym como “*o processo pelo qual as pessoas adquirem a sua cultura.*” (Brym et al, 2006). Nesse sentido, há pelo menos duas concepções básicas sobre a função socializadora da escola: uma que adota uma visão mais utilitarista do conhecimento e enfatiza a preparação dos alunos para o *mercado de trabalho*, e outra que compreende a educação prioritariamente como uma preparação do indivíduo para a *intervenção na vida pública* (PÉREZ GÓMEZ, 2007, p 15), enfatizando a formação da cidadania e humanização através do estímulo à construção de valores coletivos. A função socializadora da escola é ainda mais importante nos estágios iniciais do processo de educação, momento em que os alunos ainda não tornaram-se adultos, entretanto, esta função pode se mostrar valorosa em todos os estágios da vida escolar.

Para compreender melhor a função socializadora das estruturas educacionais em uma sociedade, é interessante considerar algumas das principais características do conceito de “Educação” enquanto objeto sociológico. Para isso, proponho uma breve análise deste conceito a partir de uma teoria clássica do sociólogo francês Émilie Durkheim, e de uma teoria mais contemporânea do também sociólogo francês Pierre Bourdieu — ambos pensadores bastante reconhecidos pela profundidade com a qual se dedicaram ao assunto. Em “**Educação e Sociologia**” (DURKHEIM, 1922), Durkheim avalia que os ideais de educação variam conforme a sociedade ou o contexto histórico, e destaca a importância social dos sistemas de Educação descrevendo seus principais aspectos, que o fazem considerar a Educação enquanto um sistema de “socialização metódica” capaz de desenvolver os estados físicos, sociais e morais dos indivíduos.

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular. (DURKHEIM, 2013, p. 53-54).

Para Durkheim, os processos educacionais são os principais responsáveis pela difusão da noção de coletividade, e, conseqüentemente, de criação da dimensão social nos indivíduos. Deste modo, os processos educacionais tornam-se de fundamental importância para a própria existência da sociedade e para a realização da vida individual, pois conforme sugere Durkheim, a única forma possível de realização da vida humana individual é em sociedade.

Entretanto, Durkheim observa também que, em virtude de a estrutura educacional transmitir aos indivíduos as noções de direitos e deveres, de responsabilidades e limites de autonomia ou de liberdade, através dos controles instituídos pela autoridade moral do professor, a Educação pode ser considerada também um instrumento para manutenção de uma determinada ordem social, pois através dela o Estado pode garantir a prevalência dos interesses coletivos sobre os interesses individuais. Durkheim também sugere que o direcionamento da educação tende a ocorrer conforme os objetivos, as divisões e estratificações de cada sociedade.

Se assim como afirma Durkheim, a estrutura educacional é responsável por desenvolver o senso de coletividade nos indivíduos através das noções de “direitos e deveres”, ela traduz (e reproduz) para isso determinadas crenças, tradições e aquisições da sociedade, exercendo assim um papel preponderante na formação cultural desses indivíduos, pois como afirma Herbert Marcuse:

[...] cultura é entendida como o complexo específico de crenças religiosas, aquisições, tradições, etc. que configuram o ‘pano de fundo’ (Hintergrund) de uma sociedade. [...] como um processo de humanização (Humanisierung) caracterizado pelo esforço coletivo para conservar a vida humana, para pacificar a luta pela existência ou mantê-la dentro de limites controláveis, para consolidar uma organização produtiva da sociedade, para desenvolver as capacidades intelectuais dos homens e para diminuir e sublimar a agressão, a violência e a miséria. (MARCUSE, 1998, p. 153-154).

Ou seja, a cultura, na visão de Marcuse, é um complexo de valores morais, intelectuais e estéticos da sociedade, de alguma forma definidores de sua organização, como o direcionamento educacional e a divisão do trabalho, por exemplo. Nesse sentido, como Durkheim afirma que a estrutura educacional tende a reproduzir determinados valores e a própria ordem social, Marcuse entende que, ao manterem relações de afinidade, as instituições sociais fornecem as condições para a possível realização material destes mesmos valores. Assim, é possível compreender que o próprio sistema educacional, enquanto instituição social, tende a ser estruturado e orientado por determinados valores tendo em vista os objetivos a que a sociedade se põe como meta.

Esta noção é também desenvolvida no capítulo “A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura”, de “**Escritos de Educação**” (1998), coletânea onde Pierre Bourdieu, juntamente com outros autores, sugere que a estrutura e o funcionamento dos sistemas educacionais conservadores ou convencionais tendem a refletir os valores e as hierarquias da própria sociedade onde estes estão inseridos, e assim contribuem para a manutenção das desigualdades sociais em tal contexto, conforme sugerido no trecho destacado a seguir:

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. (BOURDIEU, 2007, p. 41).

Assim, de acordo com os autores, uma das razões que fazem com que estes modelos convencionais e conservadores de sistemas educacionais contribuam com a reprodução da estrutura e das desigualdades sociais está relacionado principalmente à percepção equivocada de que o sistema educacional representa um fator de mobilidade social, enquanto na verdade esta percepção apenas serve para inibir eventuais mudanças ao ocultar o fato de que os ambientes escolares e os métodos de ensino utilizados podem permitir que a origem cultural e familiar dos alunos tenham grande influência no modo com que cada qual é capaz de se apropriar, absorver, assimilar ou simbolizar o conteúdo escolar, naturalizando assim suas diferenças sociais ao conferir a elas uma falsa aparência de legitimidade. Além disso, os autores des-

tacam ainda que, nestes sistemas conservadores e convencionais de educação, a origem cultural e familiar dos alunos pode influenciar também no modo com que estes são avaliados pela escola, pois o fenômeno classificado como “juízo professoral” contribui com a produção de avaliações e classificações dos alunos baseadas também nas características íntimas e pessoais de cada um, observadas através dos seus comportamentos, das suas formas de pensamento e de ação, as quais revelam se estes condizem ou não com o *modus operandi* de determinada estrutura escolar, fazendo assim com que as escolas contribuam com a manutenção das desigualdades de origem social.

Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que — sob as aparências de equidade formal — sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima.(BOURDIEU, 2007, p. 58).

Estas características conservadoras da escola também são atribuídas ao fato de que a própria escolha dos conteúdos a serem transmitidos pelas escolas é normalmente realizada por um grupo de indivíduos que representa uma classe social situada em contextos sócio-culturais e posições hierárquicas distintas da maioria dos alunos, e que estes conteúdos são geralmente escolhidos e articulados no sentido de reproduzirem uma condição social onde o conhecimento e a qualificação dos alunos tornam-se um tipo de capital, moeda ou recurso de troca, onde, deste modo, os indivíduos estudariam apenas para suprir algumas necessidades observadas de um determinado ponto de vista da própria estrutura social (a preparação para o mercado de trabalho, por exemplo). Deste modo, é possível compreender melhor a importância e a função social dos sistemas educacionais, especialmente na maneira em que os sistemas educacionais tendem a refletir uma determinada concepção de sujeito, e, por consequência, também refletem uma concepção de sociedade.

Assim, como o processo de socialização promovido pela escola pode apresentar um caráter ambíguo e contraditório, é importante considerar a função educativa e o caráter humanizador deste processo. Sacristán e Gómez (2007, p 21) avaliam que “[...] *a função educativa da escola ultrapassa a função reprodutora do processo de socialização.*”, e sugerem que a escola deve então utilizar permanentemente o próprio conhecimento que produz e transmite

como ferramenta para identificar e analisar, de forma historicamente contextualizada, o caráter dos valores sociais que reproduz através de sua função socializadora, organizando assim sua função educativa com base em princípios que visem compensar as desigualdades de origem dos estudantes (mediante a atenção e o respeito pela diversidade) e estimular e facilitar a construção do conhecimento, disposições e condutas que os alunos assimilam em ambiente paralelo e/ou anterior à escola (Idem, p 21).

Os autores sugerem ainda que a instituição educadora deve assumir a responsabilidade de constantemente avaliar e transformar a si própria no sentido de manter-se sempre apta a servir como meio de satisfazer a necessidade de humanização e de emancipação da realidade humana, em qualquer que seja o contexto social e histórico. Esta noção de que uma instituição educadora deve adotar uma postura autocrítica e se manter permanentemente contextualizada para que seja constantemente capaz de promover a humanização e a emancipação dos indivíduos remete à clássica concepção de Paulo Freire.

O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica, etc., que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanentemente na história que fazemos e que nos faz e re-faz. (FREIRE, 1997, p. 99)

Assim, como bem observa a socióloga Edineide Jezine (2016):

[...] o sonho e o desejo de humanização em Paulo Freire constituem o primeiro passo para a mudança substancial de si como sujeito envolvido em uma dada realidade que se transforma pela ação humana. Nesse sentido, os processos educativos não se configuram como verdades acabadas, mas ao contrário, como um devenir, que se constrói na ação dialógica entre educador e educando, mediados pela realidade. (JEZINE, 2016, p. 30).

A partir das considerações destes autores, é possível compreender a importância de que a Educação assuma e manifeste um caráter essencialmente metamórfico, no sentido de acompanhar as dinâmicas históricas inerentes à vida social, pois enquanto meio de humanização, a Educação se constitui um processo contínuo pelo qual os indivíduos não apenas tornam-se capazes de compreender a realidade onde estão inseridos, mas também de conceber e

de planejar a construção de uma nova realidade social com a qual sonham e anseiam. Além disso, a Educação é também o caminho pelo qual cada pessoa torna-se capaz de desenvolver seus potenciais individuais de transformação da própria realidade, para que, por fim, esteja apto a concretizá-la. Ou seja, é ao humanizar os indivíduos que a Educação promove a socialização, possibilitando que estes tornem-se então capazes de discernir e transformar os próprios significados da sua existência coletiva, de vislumbrar e de construir o seu futuro enquanto sociedade.

## EDUCAÇÃO VIRTUAL E SOCIALIZAÇÃO

Conforme pudemos avaliar, uma das principais funções do sistema educacional é promover o processo de socialização metódica dos indivíduos. Nesse sentido, é importante considerar que, apesar da difusão exponencial da EaD nos anos recentes, impulsionada principalmente durante os anos de 2020 e 2021 em decorrência dos efeitos da pandemia de Covid-19 (OLIVEIRA, S. da S.; SILVA, O. S. F.; SILVA, M. J., 2020, p.28), conforme avaliamos no início desse texto, a EaD tem sido utilizada há décadas, mas até então com a prevalência da prática do estudo individual, através de formatos que variam entre envio de material didático por correspondência e transmissão de aulas por rádio ou TV, meios de comunicação que limitam ou, na maioria das vezes, impossibilitam a interação entre o tutor e o aprendiz, e, especialmente, entre os estudantes. Dessa maneira, o modelo original de EaD restringe ou mesmo impede a instituição escolar de proporcionar o processo de socialização metódica, que depende da interação entre as pessoas e apenas foi possível de ser considerada na EaD após a invenção e adoção da internet, especialmente a partir do surgimento da internet 2.0 com plataformas que possibilitam a comunicação síncrona e multidirecional entre os usuários.

Porém, mesmo que as tecnologias de comunicação tenham evoluído bastante nos anos recentes, é importante considerar que, como argumenta Ronei Ximenes Martins em **“A Covid-19 e o Fim da Educação a Distância: Um ensaio”**, não é possível simplesmente adaptar os métodos do ensino presencial ao ensino a distância, pois a EaD constitui-se não como uma variação do ensino presencial, mas como uma nova modalidade de ensino. De acordo com o autor:

[...] além de metodologia, a EaD pressupõe gestão e avaliação próprias e, por isso, é modalidade, desconsidera o fato de que gestão e avaliação são elementos basilares de qualquer sistema educacional e que também são regidos por metodologias especializadas. (MARTINS, p. 250. 2020).

O autor também avalia que, ao invés de migrarem completamente para o ensino remoto, algumas instituições de ensino estão superando a tradicional separação entre Educação Presencial e Educação a Distância ao identificarem na convergência destas modalidades proporcionada pelo ensino híbrido uma alternativa eficiente:

No âmbito internacional, as universidades estão, de forma acelerada, abandonando a divisão Presencial vs. EaD. O Blended Learning, por exemplo, ganhou destaque e está permitindo que comunidades acadêmicas alcem voos cada vez mais altos. Em português, o Blended Learning tem sido denominado como educação bimodal, aprendizagem combinada, educação semipresencial ou ensino híbrido. A proposta deste modelo é a combinação de elementos da aprendizagem presencial com a aprendizagem mediada pela internet. (Idem)

Entretanto, ainda que as melhores formas para implementar a Educação a Distância ainda estejam sendo avaliadas, a evolução dos recursos de comunicação digital de fato tornou possível então o advento de novas modalidades de interação, e isso possibilita a adoção de novas abordagens tanto na EaD integral como no Ensino Híbrido. Além disso, o conceito de “presença social” tem sido bastante estudado e pode facilitar a compreensão sobre como promover a socialização metódica através dos ambientes virtuais.

Assim, a partir de um breve panorama sobre o desenvolvimento das plataformas e das principais formas de abordagens utilizadas na atualidade pela EaD, poderemos avaliar de que modo é possível, através do Ambiente Virtual de Aprendizado (AVA), estimular a presença social dos estudantes para que o ensino virtual seja então capaz de promover também este processo de socialização metódica.

Sobre a utilização dos AVA, conforme avaliam os pesquisadores Willyans Garcia Coelho e Patrícia Cabral Tedesco, “*é possível distinguir ao menos dois tipos de abordagens mais*

*comuns na EaD: uma apoiada pela proposta de autoinstrução e independência dos aprendizes; outra, pela concepção de construção colaborativa do conhecimento, por meio da interação.*” (COELHO; TEDESCO, 2017, p. 612). Ou seja, estas duas abordagens são opostas, porém complementares, pois enquanto uma baseia-se na autonomia dos estudantes e utiliza as plataformas digitais basicamente para o fornecimento de materiais didáticos para que eles estudem de forma mais independente, a outra é mais voltada para a interação e o desenvolvimento coletivo do conhecimento. Deste modo, um dos desafios da EaD e do ensino híbrido é equilibrar as abordagens para conciliar a utilização dos AVA com as próprias concepções pedagógicas e práticas educacionais adotadas por cada escola.

No entanto, Coelho e Tedesco (2017) avaliam também que se a abordagem “autossuficiente” foi amplamente adotada nos primórdios da EaD, o desenvolvimento e o aprimoramento de plataformas digitais permitem hoje que a abordagem “colaborativa” atenda de forma mais adequada aos novos paradigmas da EaD, e enfatizam a emergência de um novo campo de estudo nas ciências da educação, denominado Aprendizagem Colaborativa Apoiada por Computador — CSCL (Computer-Supported Collaborative Learning), no qual a aprendizagem colaborativa é compreendida como *“um processo de interação no qual se compartilham, negociam-se e constroem-se significados conjuntamente para solucionar um problema, criar ou produzir algo.”* (ONRUBIA; COLOMINA; ENGEL, 2010, p.211) e que pode auxiliar na compreensão das relações entre tecnologia e colaboração.

Neste sentido, uma das compreensões centrais para nossa análise é a de que o AVA é a *“parte mais visível de todo o arcabouço tecnológico utilizado para dar suporte à realização da EaD”* (COELHO; TEDESCO, 2017, p. 611), de modo que é através do AVA que ocorrem as principais interações pedagógicas entre os estudantes, e, conseqüentemente, o desenvolvimento do seu senso de pertencimento à comunidade escolar. Entretanto, ainda que o aprendizado colaborativo esteja associado com a maior qualidade e volume do envolvimento dos estudantes, bem como com a maior satisfação, engajamento e habilidade de pensar criticamente (Idem, p. 613), garantir que a colaboração através do AVA ocorra por meio da *“interação significativa”* (WOO; REEVES, 2007) é ainda um desafio, especialmente em atividades assíncronas que implicam em uma separação espaço-temporal entre os estudantes. Outro fator que

contribui com a dificuldade de interação é a ausência das “pistas sociais”, como linguagem corporal, expressão facial e a própria voz (HILL; SONG; WEST, 2009), reduzindo então a capacidade de diálogo e a troca construtiva de ideias.

Assim, considerando que a construção do conhecimento ocorre por meio da linguagem e de outros sistemas simbólicos, de modo que é um processo essencialmente social (VYGOTSKY, 1991), a “presença social”, como “*capacidade de perceber a relevância do outro na interação*” (COELHO; TEDESCO, 2017, p. 615) revela-se um aspecto fundamental deste processo, pois, dessa forma, é possível que a comunicação verbal atue de forma coordenada com outras modalidades de interação (linguagem e postura corporal, olhar, expressão facial, gestos, etc.), fornecendo as pistas sociais necessárias para a contextualização e reforçando dessa maneira não apenas a transmissão do conhecimento, mas também o processo de socialização metódica, o qual depende plenamente da “percepção do outro”.

Coelho e Tedesco (2017) avaliam que, na comunicação mediada por computadores, a presença social é medida “*pela forma como as pessoas utilizam os recursos oferecidos por esses meios para se fazer perceber*” (Idem, p. 616), e envolvem três aspectos: os recursos interativos que a plataforma de comunicação oferece, as estratégias que os participantes utilizam para se projetar como pessoas por meio desses recursos, e o modo como ocorre a percepção do outro nesses ambientes. Assim, ao considerar “o meio”, “o indivíduo” e “a relação com o outro”, TU (2002) atribuiu três dimensões distintas à noção de “presença social”: o contexto social, a comunicação *online* e a interatividade, de modo que

[...] o contexto social compreende as características dos usuários e sua percepção acerca do ambiente virtual, como a confiança e a disponibilidade do ambiente, os propósitos de aprendizagem e a língua utilizada. Já a dimensão da comunicação online está relacionada à habilidade da pessoa utilizar o computador, empregar uma linguagem apropriada à rede e escrever e interpretar textos. Por último, a interatividade inclui os estilos de comunicação da pessoa, o tempo de resposta às mensagens, o feedback às mensagens dos outros e suas estratégias de aprendizagem. (COELHO; TEDESCO, 2017, p. 616)

Estas dimensões da presença social demonstram assim que determinadas características individuais (estilo de comunicação, disponibilidade de recursos e habilidade para usá-los)

influenciam na qualidade da comunicação *online*, e, conseqüentemente, no desenvolvimento do processo de construção do conhecimento por meio das plataformas digitais. Para compreender melhor o modo com que se manifestam estas diferenças individuais, podemos pensar a partir de uma frase emblemática do antropólogo Tim Ingold:

Há uma questão que, talvez mais do que qualquer outra, motiva a investigação antropológica. Pegue pessoas de origens diferentes e coloque-as na mesma situação; eles provavelmente agirão ou pensarão de forma diferente em relação a situação. (INGOLD, 2002, p. 157)

Certamente podemos pensar também a noção de “origem” não apenas associada a um determinado território ou lugar, mas a uma determinada época. Ou seja, o momento histórico no qual alguém nasce e cresce pode fazer muita diferença sobre quais tecnologias este indivíduo desenvolve maior ou menor familiaridade — este é o um dos princípios da tecnogênese. Sobre o impacto destas diferenças geracionais relacionadas à educação, destaco alguns aspectos interessantes avaliados por Hugo Tourinho Filho (USP) em seu artigo “**Conflito de gerações e a arte de ensinar na sociedade contemporânea**” (2022):

Cada época é marcada por determinados acontecimentos culturais, políticos, sociais e econômicos que impactam o contexto de vida, a visão de mundo e a forma de se relacionar das pessoas que nascem e vivem em determinado período. Essa é a ideia que embasa a divisão por grupos geracionais. [...] Dentro deste cenário de possível conflito de gerações, o uso das Metodologias Ativas passa a ser uma possibilidade muito interessante para aproximar mundos tão diferentes. [...] Atualmente, entende-se que os procedimentos de ensino são tão importantes quanto os próprios conteúdos de aprendizagem. [...] Neste sentido, metodologia ativa é um conceito amplo, que pode englobar diferentes práticas em sala de aula. Em comum, todas têm o objetivo de tornar o aluno protagonista dentro do processo, participando ativamente de sua jornada educativa. (TOURINHO FILHO, 2022)

O artigo trata mais especificamente da relação entre alunos e professores (pois geralmente a diferença geracional entre eles é maior), mas ficam evidentes também alguns fatores que podem criar ou acentuar desigualdades relacionadas às capacidades de cada estudante perceber a presença social do outro (ou de produzir sua própria presença social nos meios virtuais ao ser mais ou menos capaz de assumir um certo protagonismo no processo de aprendizado), fatores estes que sugerem os caminhos a serem seguidos no sentido de promover a

igualdade entre os estudantes do ensino virtual. Conforme propõe Tourinho Filho, uma das maneiras de reduzir os efeitos das desigualdades relacionadas à capacidade de uso das tecnologias digitais é adotar metodologias ativas que prevêm maior liberdade de protagonismo aos estudantes, pois assim cada um pode se engajar com os conteúdos da maneira que prefere ou que lhe convém.

A relevância da presença social na EaD é enfatizada ainda por diversos estudos que correlacionam o alto grau de aprendizagem, de satisfação e até mesmo o desempenho final dos alunos (nota) com as suas capacidades de percepção desta presença social. Conforme avaliam Coelho e Tedesco (2017, p. 617), “*os resultados dessas pesquisas apontam para a importância de aumentar e manter um elevado nível de percepção da presença social no ambiente virtual*”. Entretanto, o elevado grau de presença social não é um fator determinante para que a aprendizagem colaborativa ocorra no ambiente virtual, para isso é necessário estimular a interação e a colaboração entre os participantes por meio da elaboração e adoção de estratégias pedagógicas de operacionalização dos recursos tecnológicos do AVA.

Ao estudar os processos de socialização nos ambientes virtuais através da plataforma *Second Life*, a pesquisadora Débora Krischke Leitão observa que:

A socialização no SL acontece através dos encontros iniciais com outros residentes, das trocas de objetos e roupas, das trocas de informações e de aprendizados de como se vestir ou ajustar sua aparência. Também é nessa fase que o novato entra em contato pela primeira vez com outros aprendizados, como aqueles que dizem respeito aos padrões estéticos, às regras de conduta, à linguagem empregada nas conversas, e uma série de outras noções que regem as interações na plataforma. (LEITÃO, 2012).

Desta maneira, compreendemos que estimular a interação e a colaboração através do AVA pode proporcionar a socialização virtual entre os participantes, ou seja, aumentar a familiaridade deles entre si e com os recursos tecnológicos de modo que desenvolvam de forma conjunta um estilo de comunicação e suas habilidades individuais para utilizar os recursos, criando assim as condições para melhorar o desenvolvimento e o aprendizado mútuo no ambiente virtual.

Sem ele (o diálogo), não há comunicação, e sem esta não há verdadeira educação. A que, operando a superação da contradição educador-educando, se instaura como situação gnosiológica, em que os indivíduos incidem seu ato cognoscente sobre o indivíduo cognoscível que os mediatiza. (FREIRE, 1996, p.80).

Assim, ao compreender a importância de adotar estratégias e recursos que permitam intensificar a projeção e a percepção da presença social nos ambientes de ensino virtual, e estimular a comunicação e a socialização virtual entre os participantes, avaliaremos a seguir como a noção de “comunidade virtual” emerge como fenômeno correlato e altamente relevante para a educação virtual. Para isto, proponho no capítulo seguinte uma breve incursão teórica para avaliar como a Netnografia e a Etnografia Digital, enquanto métodos antropológicos, nos permitem analisar tal conceito.

## ETNOGRAFIA: DO FÍSICO AO VIRTUAL

A ideia de um organismo sociológico atravessando cronologicamente um tempo [...] é concebida como uma comunidade sólida percorrendo constantemente a história. [...] As comunidades se distinguem não por sua falsidade ou autenticidade, mas pelo estilo em que são imaginadas.

(ANDERSON, 2008, p.56)

A Antropologia, na condição de prática científica moderna, foi organizada como campo de estudos humanos depois da revolução iluminista, no século XVIII, após intensos debates que ajudaram os pesquisadores a demarcar o seu objeto e estruturar os seus métodos. Tais debates ocorreram diante da necessidade de sistematizar esse conhecimento humano que já vinha sendo produzido há séculos, pois o interesse da humanidade em conhecer a si própria é possivelmente tão antigo quanto a própria humanidade.

Hoje, um dos principais métodos da pesquisa antropológica presencial é a Etnografia (do grego *ἔθνος*, ethno - nação, povo e *γράφειν*, graphein - escrever), a qual tem origem na prática do registro escrito das observações do pesquisador em uma determinada comunidade ou realidade sociocultural. Durante o desenvolvimento do livro intitulado **Argonautas do Pacífico Ocidental**, publicado em 1922, o antropólogo francês Bronislaw Malinowski inaugurou a “observação participante” como uma nova forma de abordagem etnográfica, através da qual o pesquisador já não apenas observa uma determinada realidade, mas também interage com ela. Atualmente, além da escrita, a Etnografia utiliza também novas técnicas de registro, como desenho, fotografia, gravações de áudio e vídeo, entre outras.

Durante essas décadas de desenvolvimento, além de estabelecer a Etnografia como o seu método principal de pesquisa, a Antropologia moderna também elaborou ou adotou inúmeros conceitos e categorias de análise que orientam as suas dinâmicas de construção de

conhecimento sobre a condição humana. Um desses conceitos centrais na Antropologia é o de “cultura”, que abrange inúmeras dimensões da vida humana, a saber: “[...] *o universo psíquico, os mitos, os costumes e rituais, suas histórias peculiares, a linguagem, valores, crenças, leis, relações de parentesco, política, economia, arte, entre outros.*”<sup>3</sup> (CULTURA, 2022).

Porém, se durante os milênios de história humana o intercâmbio cultural foi relativamente restrito pelas limitações espaço-temporais — de modo que era possível lastrear com alguma precisão as origens geográficas ou territoriais de um indivíduo ou grupo humano a partir de suas características culturais —, uma interessante questão que emerge com a nova “realidade digital” pós-internet é a da elevação da dinâmica (e, conseqüentemente, da instabilidade) da cultura, que agora se apresenta como um atributo humano com maior potencial de variabilidade e não necessariamente vinculado a um lugar ou território geográfico específico. Tal condição impõe aos antropólogos adaptações dos seus métodos etnográficos clássicos, de modo que esse instrumento central da análise antropológica considere agora as peculiaridades dessa nova realidade, a qual implica em novas modalidades (e velocidades) de transmissão cultural.

Em “*Netnography Redefined*” (2015), o canadense Robert V. Kozinets avalia como alguns pesquisadores têm lidado com essa questão. O autor explica que se as noções de “coletividade” ou “comunidade” desde o início da disciplina serviram como âncoras para as pesquisas antropológicas, a partir do momento em que o território torna-se algo indefinido ou inexistente (como em culturas transnacionais, multilocais ou *cyberculturas*), alguns autores abdicam do conceito de “cultura” e invocam categorias como “etnia”, “nação”, “ocupação” ou “movimento político” para convenientemente classificar tais identidades coletivas.

Ainda assim, Kozinets sugere que, mesmo quando territorializadas, as culturas também são relativamente instáveis — e cita o poeta, romancista e antropólogo neozelandês Michael Jackson (1998) para nos lembrar que:

Aquilo que designamos como “cultura” [...] é simplesmente o repertório de padrões e possibilidades psíquicas que geralmente foram

implementados, colocados em primeiro plano ou legitimados em um determinado lugar em um determinado momento. Mas a cultura humana, como a própria consciência, repousa sobre um bloco sombrio e dissolvente de gelo, e essa massa subliminar, habitual, reprimida, não expressa e silenciosa, forma e remodela, estabiliza e destabiliza as formas visíveis da superfície. (KOZINETS, 2015. p. 9-10).

Conforme comentamos anteriormente, o que se observa a partir da emergência da realidade digital é que a desterritorialização (ou virtualização) da cultura promove um aumento exponencial das dinâmicas culturais e uma consequente intensificação de sua instabilidade, fenômeno que analisaremos com mais profundidade a partir do próximo capítulo. Por ora, algo que também é importante ressaltar diz respeito à atenção de Jackson (1998) para o fato de que as peculiaridades culturais, quando invocadas como territorializadas ou essencializadas, eventualmente marcam diferenças entre grupos humanos e assim militam contra a própria condição de “humanidade” da qual todos compartilhamos — e essa condição independe de nossas culturas. Essa reflexão de Jackson (1998) nos remete ainda à citação no início deste texto, a qual sugere que enquanto as culturas são instáveis e variam ao longo do tempo e no espaço — impulsionando a(s) história(s) humana(s) —, as características da constituição biológica da humanidade como espécie animal permanecem estáveis.

Kozinets observa então que, nos contextos teóricos que levam em consideração a “virtualização cultural”, um dos conceitos mais utilizados para classificar grupos humanos em torno de suas manifestações culturais nos ambientes virtuais é o conceito de “comunidades”, e que a organização de comunidades na internet se tornou possível a partir do que se convencionou chamar de “internet 2.0” — quando as plataformas *on-line* de comunicação adquiriram um caráter multidirecional e os usuários passaram de meros “receptores” a “comunicadores” (produtores e publicadores) de conteúdo. E se hoje tais plataformas são eventualmente chamadas de “redes sociais”, “fóruns” ou “mundos virtuais”, o termo “comunidades” é ainda a principal metáfora para defini-las desde que foi utilizada pela socióloga Starr Roxanne Hiltz e pelo cientista da computação Murray Turoff em “*The Network Nation: Human Communication via Computer*”, livro publicado em 1978 (12 anos antes de Tim Berners-Lee ter inventa-

do a própria internet), no qual os coautores já vislumbravam um mundo “ubíquo” onde as mídias sociais digitais se tornariam “lugar comum” da humanidade.

Para complementar o entendimento de que nos estudos antropológicos dos ambientes virtuais a noção de “comunidade” tem substituído a clássica ideia de “cultura”, Kozinets argumenta ainda que em 1993, quando a internet já revelava amplamente o seu potencial para concretizar as previsões de consolidar-se como “lugar comum” da humanidade, as principais ferramentas de comunicação multidirecional que ela oferecia eram os “fóruns de comunidades”, geralmente compostos por inúmeros tópicos diferentes, porém organizados por temas centralizadores comuns. Kozinets destaca também que foi nessa época que o pesquisador americano Howard Rheingold (1993, p. 5) deu continuidade à pesquisa de Hiltz e Turoff (1978), então definindo o conceito de “comunidades virtuais” como *“agregados sociais que emergem da rede quando uma quantidade suficiente de pessoas promovem discussões longas o suficiente, com sentimentos humanos suficientes para formar redes de relações pessoais no espaço virtual.”* (1993, p. 5). Para Kozinets, baseado em seus estudos, Rheingold observou que, nas comunidades virtuais, as pessoas *“trocaram gentilezas e argumentam, envolvem-se em discursos intelectuais, conduzem negócios, trocam conhecimentos, compartilham apoio emocional, fazem planos, brainstorms, fofocam, contendem, apaixonam-se, encontram e perdem amigos, jogam, flertam, criam arte e muita conversa fiada.”* Kozinets conclui então que Rheingold estava certo, pois *“as pessoas nesses fóruns realmente parecem desfrutar do apoio e camaradagem que normalmente associamos com comunidades reais, como bairros e grupos religiosos.”* (KOZINETS, 2015, p. 8).

## DINÂMICA COMUNICACIONAL COMO FATOR DE INSTABILIDADE CULTURAL

O espaço virtual é complexo e variado, com sites que vão desde o convívio social ao informativo, sites específicos para fins e interesses específicos, e sites específicos voltados para as necessidades de pessoas específicas e também voltados para determinadas necessidades. Na netnografia, devemos estar cientes dessa paisagem à medida que buscamos combinar nossos interesses de pesquisa com os sites disponíveis. (KOZINETS, 2015, p. 17).

Considerando que o “espaço virtual” (ciberespaço) é desenvolvido sobre uma estrutura tecnológica de computadores pessoais interconectados pela internet, uma breve análise da evolução dessa estrutura (que serve de suporte aos ambientes virtuais) nos permite compreender melhor a rapidez do seu aperfeiçoamento e da sua expansão: de acordo com a Lei de Moore, a quantidade de transistores que se pode adicionar a um microchip dobra a cada ano, ou seja, o poder de processamento e de armazenamento de informações dos computadores pessoais aumenta exponencialmente a ponto de ser duplicado a cada ano (ou menos), e, além disso, os avanços da nanotecnologia permitem também que a dimensão física dos dispositivos seja drasticamente reduzida.

Sabemos que a capacidade de acesso e a familiaridade com as tecnologias digitais de comunicação variam conforme as condições sociais, culturais e econômicas dos indivíduos. Entretanto, em algumas décadas, a elevação exponencial de demanda por essas tecnologias tem atraído cada vez mais investimentos para o setor, gerando rápido avanço tecnológico e aumento da produção em larga escala, o que resulta na redução progressiva de custos, de modo que há alguns anos observamos a constante disseminação e a relativa popularização<sup>4</sup> dessas tecnologias. Paralelamente a essa dinâmica no setor produtivo das tecnologias digitais, percebemos também na comunicação de mercado (publicidade) e em outros elementos culturais (programas de TV, novelas, filmes, músicas, etc.) um movimento de ampla difusão dessas novas tecnologias, fato que contribui com a propagação e a pregnância de um novo “estilo de vida digital” nas representações sociais e culturais. Um indicativo disso é que, nos dias atuais, dificilmente conseguimos assistir a um conteúdo audiovisual contemporâneo sem que nele apareça alguém empunhando ou usando um *smartphone*, *tablet* ou computador pessoal, por exemplo.

As próprias plataformas de comunicação digital utilizam com frequência em suas interfaces ilustrações com figuras humanas em contexto de uso dos recursos digitais que elas oferecem — um “esforço cibernético” para humanizar cada vez mais esses recursos tecnológicos. Se pensamos em como aquelas clássicas (e já tão difundidas em nosso imaginário) pinturas rupestres que apresentam homens pré-históricos caçando são capazes de representar um

padrão comportamental que simboliza a condição “humana” daquele período pré-histórico, entendemos que a forma e a intensidade com que esse movimento cultural contemporâneo se manifesta diante dos nossos olhos têm promovido não apenas uma constante humanização dessas tecnologias digitais de comunicação, mas a integração dramática delas aos nossos cotidianos, de modo que a amplitude dessas representações imagéticas estabelecem também uma significativa influência sobre aquela que consideramos a condição humana contemporânea.

Percebemos assim que, em poucas décadas de existência, o espaço virtual expandiu e tornou-se parte substancial da nossa condição, acessível também através de *softwares* e *hardwares* em formatos bastante práticos e de fácil usabilidade: *smartwatches*, *smartphones*, *tablets*, óculos e outros produtos ou utensílios eletrônicos de uso cotidiano, operados por interfaces que reconhecem os gestos do usuário, comandos de voz, toques na tela e outras modalidades de interação. Esses dispositivos e a “internet das coisas” representam uma tendência de aproximação cada vez maior entre os “espaços virtuais” e o mundo físico, intensificando o fenômeno ubíquo de conexão e interação entre as dimensões física e virtual da cultura humana no sentido de uma realidade híbrida que hoje é também reconhecida como “metaverso.”

Contudo, um fenômeno que sucede essas transformações tecnológicas parece central para os estudos humanos na era pós-internet: a amplificação e a diversificação das relações sociais e culturais influenciadas pelo entrelaçamento dos ambientes físico e virtual podem produzir profundas transformações subjetivas nos indivíduos humanos — transformações estas que podem refletir também na sua constituição física, psíquica, expressões corporais e manifestações culturais, conforme sugere o antropólogo italiano Massimo Canevacci em “**Ubiquidade etnográfica: original fake, codex expandido, sujeito transurbano, manequim performática.**” (2013).

Ao estudar as relações existentes entre os fenômenos sociais influenciados por essa constante hibridização dos ambientes físico e virtual e as transformações humanas que ocorrem em virtude dessa nova realidade, Canevacci apresenta elementos teóricos que possibilitam visualizar uma mutação evolutiva do conceito de “indivíduo”, o qual, amparado na potencialidade comunicacional e na fluidez informacional e identitária que o sincretismo dos

ambientes físico e digital possibilita às suas relações espaço-temporais, desenvolve seu *ethos* (cultura) baseado em uma dinâmica própria de interconexões e de transitoriedades valorativas, reais ou imaginárias, que o conduzem então à condição de “multívíduo”.

A “manequim performática” (constante no título do seu texto) serve como metáfora do “multívíduo” no sentido de que ela representa seu caráter multifacetado (ou como ele se apresenta de forma diferente em cada situação) e sua capacidade de transformar-se rapidamente com as “modas” (que mudam com as estações), mudança invocada pelo “multívíduo” não apenas com relação às suas vestimentas ou adereços, mas também à sua cultura, aos valores éticos e morais, ao comportamento, às “maneiras” — que na concepção bourdieusiana também pareciam mais facilmente vinculadas a um determinado território ou contexto geográfico-cultural.

Assim, ao sugerir que “*o sujeito da experiência etnográfica ubíqua é multivíduo*”, Canevacci (2013) demonstra ainda que essa nova realidade torna-se mais assimilável quando se situa, comparativamente, o fenômeno da reproduzibilidade técnica de uma obra de arte — conforme proposto por Walter Benjamin (1935) — nos períodos da modernidade industrial e na contemporaneidade pós-internet: se antes da internet a imanência da aura de uma obra de arte estava associada apenas e diretamente ao tempo-espaço autênticos de sua criação, a tecnologia digital permite o deslocamento dessa noção conceitual de aura, pois uma obra autêntica criada em ambiente digital pode então ser materializada de forma idêntica e simultânea (ou em tempos diferentes) em lugares distintos de sua criação — e o mesmo pode ocorrer com qualquer outro elemento cultural.

Ubíqua é a potencialidade da fantasia que conjuga espaços públicos e tecnologia. [...] O campo se dilatou, se estendeu numa simultaneidade diaspórica, digital e multivíduo, na qual é cada vez mais imanente a ubiquidade material/imaterial. Tal experiência não significa desmaterialização das relações interpessoais; atesta uma complexa rede psico-corpórea, conexões óticas e manuais, seguramente cerebrais e imaginárias que deslocam também da aparente imobilidade a experiência do sujeito. [...] O conceito de multívíduo se manifesta plenamente em tais conexões ubíquas. (CANEVACCI, 2013, p. 17).

A teoria de Canevacci demonstra assim que, nessa nova realidade, o “referente sociológico” deixa de ser o indivíduo, ou uma massa de indivíduos com tendências comportamentais semelhantes entre si (e, portanto, mais facilmente identificáveis em função de uma cosmologia ou “morfologia cultural” comum), para tornar-se então o “multivíduo”, sujeito culturalmente mais dinâmico, independente e “descolado”<sup>5</sup> de territórios físicos e de realidades coletivas — portanto, de hábitos e de comportamentos menos presumíveis.

Percebemos assim que, nessa nova realidade híbrida e mais dinâmica —permeada pelo espaço virtual e por suas tecnologias de comunicação —, a cultura, sendo um dos objetos centrais da Antropologia (tanto na sua dimensão coletiva quanto na sua dimensão individual), adquire mais fluidez e instabilidade. Compreendemos também como as tecnologias digitais de comunicação são capazes de criar, moldar e institucionalizar novos estilos de pensamento e comportamento, influenciando a nossa forma de nos engajarmos no mundo material. Um dos grandes desafios impostos à Netnografia e à Etnografia Digital, na condição de métodos de análise antropológica adaptados a essa nova realidade, é justamente nos ajudar a compreender e explicar esses novos fenômenos e dinamismos socioculturais.

## SOBRE NETNOGRAFIA E ETNOGRAFIA DIGITAL

A notável facilidade (e a discrição) com que as informações transitam através dos meios virtuais pelo interior das sociedades (e mesmo entre sociedades distintas) nos faz pensar sobre a importância de o pesquisador estar apto a identificar a presença, as liminaridades e também a origem de determinadas influências culturais *a priori* estranhas àquele grupo, comunidade ou sociedade pesquisada, para que possa, então, considerar com mais propriedade em sua análise a pregnância e os efeitos dessas influências no contexto e tema pesquisados.

Assim, o hibridismo e a ubiquidade entre o mundo físico e o virtual estimularam a adaptação e a criação de métodos e técnicas antropológicas específicas que contribuem para a

compreensão das novas categorias, fenômenos e relações humanas que podem emergir com essa nova realidade: a Netnografia e a Etnografia Digital são metodologias específicas para a investigação das relações humanas nos ambientes virtuais, especialmente nos contextos em que ocorrem manifestações coletivas de apropriação e de expressão cultural: portais, sites, blogs, redes sociais digitais e ambientes virtuais de aprendizado, por exemplo.

Entretanto, é interessante ressaltar que existem algumas distinções básicas entre essas metodologias, conforme explica o sociólogo italiano Alessandro Caliendo em “*The difference between Netnography and Digital Ethnography*” (2014), a Netnografia é uma adaptação dos métodos tradicionais da pesquisa etnográfica presencial “não virtual” e tem foco no estudo dos fenômenos humanos em ambientes digitais para análise das relações e manifestações socioculturais nas comunidades virtuais. Assim, ao investigar os fluxos informacionais e a dinâmica sociocultural dos “internautas” motivados por fatores políticos, econômicos ou apenas por interesse e afinidade cultural, a Netnografia assume os sujeitos e suas ações como elementos centrais da análise. A Etnografia Digital, por sua vez, é um método ainda mais novo, desenvolvido especificamente para o ambiente digital e que se orienta no conceito de tecnogênese para produzir um conhecimento fundamentado também em teorias sobre o desenvolvimento dos recursos tecnológicos e das plataformas digitais, o que nos ajuda a compreender a constituição e a evolução dos próprios contextos, “territórios” ou “paisagens” virtuais, a própria construção do espaço virtual a partir das manifestações culturais e das principais influências históricas de suas transformações.

Considerando ainda que a Antropologia se utiliza de conceitos da Geografia, como “paisagem” para representar “uma unidade visível”, e “território” para se referir a um determinado “espaço ocupado”, a Etnografia Digital como método antropológico é capaz de auxiliar no mapeamento e na visualização não apenas dos sujeitos e de suas ações/relações, mas das paisagens e dos territórios que estes ocupam, ou seja, da estrutura sobre a qual essas ações/relações se manifestam — na compreensão das suas origens, das suas formas atuais, dos seus sentidos de desenvolvimento e também das suas dinâmicas de funcionamento e transformação: os territórios, ambientes e “paisagens virtuais” transformam-se rapidamente.

Neste sentido, em “*Rethinking Digital Anthropology*” (2012), o antropólogo estadunidense Tom Boellstorff desenvolve uma teoria que nos permite compreender melhor a importância dessas novas técnicas (ou modalidades) de pesquisa como formas de transformar a prática antropológica para possibilitar abordagens e análises mais consistentes da realidade cultural humana na era pós-internet.

Em seu texto, Boellstorff questiona a aparente insuficiência de abordagens, metodologias e teorias clássicas da Antropologia para analisar adequadamente as dinâmicas culturais das comunidades humanas nos espaços virtuais. O autor sugere que o principal motivo dessa insuficiência estaria no foco e na metodologia das análises, as quais, baseadas essencialmente em princípios arqueológicos (a arqueologia como técnica da pesquisa antropológica) que enfatizam a cultura material dessas sociedades, impossibilitam uma avaliação qualitativa adequada de aspectos valorativos mais imediatos, dinâmicos e fundamentais de natureza social, cultural e simbólica atualmente observáveis, em especial através das manifestações sociais e culturais que “flutuam” nos ambientes virtuais e, principalmente, nas *fronteiras* entre os espaços físicos e virtuais.

Boellstorff sugere então que, nas pesquisas que envolvem o espaço virtual, os pesquisadores adotem um modelo teórico de realidade social em que as dimensões física e virtual da vida sejam consideradas como híbridas, diluídas, agregadas e interdependentes (a tecnogênese como princípio básico dessa interdependência); que a antropologia digital possa desenvolver as suas pesquisas e teorias a partir de modelos teóricos e de metodologias em que essas fronteiras teóricas não sejam, portanto, definidas pelo investigador com base em meras distinções tecnológicas.

Assim, Boellstorff faz uma crítica a alguns dos primeiros estudos de antropologia digital que, ao utilizarem dicotomias como “real-virtual”, por exemplo (considerando assim, por princípio, o virtual como algo não real), preconizaram equivocadamente uma ilusória separação entre as dimensões física e virtual da vida. Essa equivocada noção de antagonismo entre o físico e o virtual criou e disseminou ainda uma suposta narrativa teleológica de três fases: *separação original*, *aproximação* e *união* entre físico e virtual. Boellstorff destaca ain-

da que tal antagonismo foi eventualmente expressado também em termos como “real” e “artificial”, atribuindo assim um falso sentido de inautenticidade à dimensão virtual da vida.

The virtual is as profane as the physical, as both are constituted 'digitally' in their mutual relationship. [...] The idea that the online and offline could fuse makes as much sense as a semiotics whose followers would anticipate the collapsing of the gap between sign and referent, imagining a day when words would be the same thing as that which they denote. [...] This language of fusion undermines the project of digital anthropology; it is an eschatological narrative, invoking an end times when the virtual will cease to be. This recalls how some scholars of the online seem unable to stop referring to the physical as the 'real', even though such inaccurate phrasing implies that the online is unreal, delegitimizing their field of study and ignoring how the virtual is immanent to the human. The persistence of such misrepresentations underscores the urgent need for rethinking digital anthropology. [...] Clearly, we need a range of conceptual resources to theorize traffic across constitutive gaps. (BOELLSTORFF, 2012, p. 41-42).

Com base nessas considerações, percebemos que Boellstorff sugere a atribuição de uma ênfase teórica e metodológica justamente nessas “fronteiras” entre o físico e o virtual, para que, ao compreender a inerência de tais dimensões, a Antropologia desenvolva recursos conceituais e analíticos através dos quais seja possível interpretar as formas, a intensidade, os sentidos e outras possíveis características dos elementos e intercâmbios sociais e culturais que emergem da correspondência imediata entre as dimensões física e virtual da vida humana. Um possível caminho para tentar mapear essas *fronteiras* pela via cultural (evitando assim a via das meras distinções tecnológicas, seguindo a sugestão de Boellstorff) pode emergir justamente de estudos acerca da profusão da “realidade virtual” sobre a dimensão física da vida (que ocorre através da publicidade e de outros elementos culturais) da qual comentamos antes. Tal profusão parece promover de forma cada vez mais intensa uma mediação simbólica entre as dimensões física e virtual da vida humana. É válido considerar que esse entrelaçamento entre físico e virtual é reforçado por ocorrer também no sentido oposto: quando a dimensão física da vida é transportada para a dimensão virtual. Um exemplo disso é o “skeuemorfismo”, tendência do Design Digital na qual as interfaces interativas das plataformas digitais simulam texturas e formas de elementos analógicos, bem como objetos físicos (botões digitais com aparência de plástico, madeira ou metal, por exemplo).

Outro aspecto interessante de ambas as modalidades de abordagem (Netnografia e Etnografia Digital) é o fato de que pesquisas realizadas no espaço virtual possibilitam a superação imediata do antigo problema metodológico da interferência do pesquisador no ambiente a ser estudado, pois algumas plataformas digitais permitem a “invisibilidade” ou neutralidade total do pesquisador, de modo que a sua presença pode ser imperceptível aos outros membros de uma determinada comunidade virtual, evitando, desse modo, qualquer tipo de interferência social, comportamental ou cultural, eventualmente indesejáveis nas dinâmicas do ambiente pesquisado.

As antropólogas brasileiras Débora K. Leitão e Laura Graziela Gomes (2017) sugerem para a pesquisa em ambientes digitais três formas distintas de “sensibilidades” ou abordagens metodológicas, denominadas por elas de “perambulações”, “acompanhamentos” e “imersões”.

Sobre a abordagem por “perambulações”, as autoras sugerem que em determinadas plataformas, as *hashtags* (marcadores de assuntos) constituem-se como um instrumento essencial para o acompanhamento dos fluxos de informação, especialmente daquilo que, conforme destacado por ela, Jungblut (2015) classifica como “ciberacontecimentos” — a intensa e momentânea profusão de um determinado assunto:

Tanto no caso do Instagram quanto do Tumblr, embora os perfis/contas existam e seja possível seguir perfis, as socialidades que ali estamos pesquisando se dão de modo mais difuso do que numa rede de perfis que apenas interagem entre si, dotadas de uma abertura para a circulação de assuntos/temas, marcados pelas *hashtags*, mais do que ancoradas nos emissores das mensagens em rede. (LEITÃO; GOMES, 2017, p.49)

Porém, enquanto lastrear as *hashtags* é um método que permite ao pesquisador dimensionar um acontecimento e compreender de que maneiras os indivíduos se manifestam e se apropriam de um determinado assunto ou elemento cultural, Débora e Laura também consideram a “observação flutuante” (idem p. 50) como uma possível postura da abordagem por “perambulações”. Neste sentido, em analogia ao método que o pesquisador *flâneur* utiliza nos ambientes urbanos, a ideia consiste em deixar-se conduzir pelas plataformas de forma anônima seguindo livremente os fluxos de informação — sem encontros marcados ou destinos pla-

nejados — enfatizando assim o trajeto percorrido no intuito de compreender os ritmos e as topografias dos ambientes pesquisados.

Conforme avaliam as antropólogas, na abordagem por “acompanhamentos”, entretanto, a lógica de observação do pesquisador é invertida:

Se em alguns ambientes, como mencionamos, o assunto do fluxo de informações e imagens, materializado na hashtag, se sobrepõe à importância do perfil do emissor, noutros, como as redes sociais contemporâneas, sites e aplicativos de busca amorosa, o perfil ocupa papel central. (LEITÃO; GOMES, 2017, p.51)

Esta forma de abordagem torna-se possível pois em algumas plataformas (Facebook, Frickr e etc.) ocorre o que a pesquisadora define como “convergência identitária”, ou seja, os perfis dos usuários, na sua imensa maioria, são atrelados às suas identidades reais do “mundo off-line”. Isto permite ainda que os “acompanhamentos” etnográficos sejam expandidos dos ambientes virtuais para os ambientes físicos, pois é comum que comunidades ou grupos de usuários destas plataformas promovam também encontros presenciais.

Débora e Laura sugerem ainda que expandir a pesquisa para além dos limites virtuais mostra-se mais relevante quando consideramos que a forma de apropriação e utilização das plataformas varia de acordo com a classe social, o grupo etário, o gênero e a região dos usuários, deste modo, quando o pesquisador se propõe a uma pesquisa etnográfica em ambientes virtuais, é interessante evocar o “princípio do relativismo” de Miller e Horst para estudar contextos específicos, e ir além dos ambientes virtuais permite uma compreensão ainda maior destes contextos.

Essa abordagem etnográfica em si mesma não chega a ser nova na antropologia e se aproxima das propostas feitas já há algumas décadas por Hannerz (2003) e por Marcus (1995) para uma etnografia plurilocal ou multissituada que permitiria seguir o fluxo de pessoas, em se tratando de estudos migratórios, mas também de objetos e ideias. [...] Miskolci (2017) refere-se a esse tipo de pesquisa, multissituada em termos de ambientes percorridos, tanto digitais quanto analógicos, de “observação acompanhante on/off”, adequadas ao que o autor chama de continuum. (Idem, p. 54-56)

Cabe ressaltar ainda, conforme destacam as autoras, que em determinadas plataformas as conexões entre as pessoas não são agenciadas exclusivamente por elas, mas também estimuladas pelos algoritmos que controlam como, quando e onde determinados conteúdos e possibilidades de novas conexões (“sugestões de amizade” do Facebook, por exemplo) são disponibilizados a seus usuários.

A abordagem por “imersões”, por sua vez, é caracterizada por elas especialmente como uma jornada do pesquisador em busca das motivações que conduzem os usuários aos “deslocamentos existenciais” proporcionados pelas plataformas virtuais imersivas, como a *Second Life*. Com base em uma pesquisa realizada por Laura Graziela Gomes, as autoras observam que tais deslocamentos são percebidos pelos usuários a partir de duas perspectivas distintas: enquanto alguns (românticos) associam a experiência a um sonho, outros (realistas) a entendem como uma viagem turística.

É possível buscarmos novamente o paralelo com a vida urbana a fim de pensarmos essas imersões e/ou migrações existenciais como sendo a busca por ambientes isolados, mas que oferecem segurança e licença para que práticas pautadas em códigos morais divergentes possam ser consentidas e realizadas pelos residentes, neste caso, lugares onde podem dar vazão às suas paixões, fantasias, realização e satisfação de desejos e práticas. (Idem, p. 60)

Outro aspecto interessante apontado pelas antropólogas Débora e Laura é que os usuários das plataformas imersivas também costumam deslocar suas conexões virtuais de uma determinada plataforma para outra (como a criação de um perfil no Facebook utilizando o avatar desenvolvido dentro da *Second Life*), e quando isto ocorre, a tendência é que as lógicas subjetivas articuladas através da plataforma de origem se sobreponham nas relações estabelecidas neste outro ambiente.

Assim, com base nas teorias avaliadas neste capítulo, é possível perceber que, ao emergirem como uma nova dimensão de manifestação da vida social e cultural humana, os ambientes virtuais tornaram-se objeto etnográfico, e se atualmente temos à sua disposição um arcabouço teórico, conceitual e metodológico bastante amplo e expressivo, nosso conhecimento sobre a influência destes ambientes tem sido desenvolvido praticamente de forma concomitante com o desenvolvimento das próprias plataformas digitais. Portanto, com a compreensão possibilitada por essas teorias, e considerando especialmente o entendimento de que

as experiências nos ambientes virtuais podem variar de acordo com o perfil de cada usuário, proponho nos capítulos a seguir uma avaliação sobre alguns aspectos relativos às desigualdades na Educação Virtual.

## ASPECTOS DA DESIGUALDADE NA EDUCAÇÃO VIRTUAL

Conforme ponderamos no início deste ensaio, quando foi anunciada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em março de 2020, a pandemia de Covid-19 desencadeou uma série de transformações sociais em todo o planeta. Uma das consequências mais dramáticas foi a adoção de medidas de distanciamento físico entre as pessoas, e, conseqüentemente, a adesão repentina e massiva de tecnologias digitais de comunicação para a manutenção das relações sociais a distância.

Em um nível micrológico, este fenômeno da massificação da comunicação digital é percebido empiricamente através das mudanças no comportamento cotidiano dos indivíduos, de modo que até mesmo a comunicação entre familiares restringiu-se, em grande parte, a conversas mediadas por dispositivos eletrônicos. No entanto, quando observado em um nível macrológico, este fenômeno revela seu caráter geral quando é refletido pela mídia de massa, na disseminação de anúncios que incentivam, mais do que nunca, o uso de recursos digitais de comunicação — e constatado também na demanda inédita de dispositivos eletrônicos de comunicação, evidenciada pela atual escassez de *chips* de processamento e outros componentes utilizados na produção destes equipamentos<sup>6</sup>.

Tais transformações afetaram amplamente a organização de estruturas produtivas e culturais, incluindo o sistemas educacionais e as relações de ensino-aprendizado, de modo que, como forma de prevenção à transmissão da doença, as práticas pedagógicas foram adaptadas no sentido de substituir as aulas presenciais por aulas virtuais a distância.

Diante deste cenário, este capítulo propõe uma análise preliminar de fatores socioeconômicos desencadeados por estas transformações que podem influenciar na desigualdade entre os alunos. Assim, em virtude da relevância, da complexidade e da atualidade inerentes ao tema, esta análise certamente não apresentará respostas conclusivas ou definitivas, mas apenas relacionará alguns aspectos que possam apontar possíveis caminhos para o desenvolvimento de uma avaliação mais ampla sobre a questão.

No intuito de delimitar e contextualizar a análise aqui proposta, considero importante ressaltar que o debate sobre as desigualdades na Educação é bastante amplo e rico — de fato existem inúmeras teses que evidenciam e explicam essa realidade —, deste modo, diante da constatação de que a pandemia de Covid-19 provocou determinadas transformações sociais intempestivas, ocasionando a já referida transição súbita do ensino presencial para o ensino virtual, o foco aqui será nas desigualdades criadas ou acentuadas pela adoção repentina da educação virtual como modalidade substituta ao ensino presencial. Também assumo por pressuposto que tal acontecimento não apenas desencadeou fatores que influenciaram na configuração de novas formas de desigualdade, como também promoveram um agravamento de desigualdades anteriormente já existentes.

Alguns pesquisadores têm avaliado como as desigualdades na educação foram intensificadas em consequência das transformações sociais ocasionadas pela pandemia de COVID-19. No artigo intitulado “**Educação, Desigualdade e COVID-19**” (2019), Alexandre Silva Virginio observa que, durante a pandemia, inicialmente as desigualdades entre as escolas públicas e as escolas privadas foram acentuadas especialmente em virtude da demora das escolas públicas para adotarem o ensino virtual:

Como remediação inicial às restrições impostas à vida escolar pelo isolamento social, o ensino privado tem lançado mão das interações pedagógicas propiciadas pelos distintos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). Porém, o mesmo não pode ser dito das redes públicas de ensino. Elas, pelo que se sabe, atenderam ao cancelamento das aulas decretado pelas autoridades e, quando muito, têm limitado suas ações a fornecer merenda escolar às famílias de seus alunos. (VIRGINIO, 2019).

E ainda que durante a pandemia as escolas públicas, de um modo geral, tenham se adaptado progressivamente para adotar o ensino virtual, alguns outros fatores contribuem com as desigualdades entre alunos da rede pública e alunos da rede privada. Assim, considerando a tese contida no artigo “Capital Simbólico e Classes Sociais”, no qual Bourdieu avalia como a condição econômica tem correlação direta com a condição mental (cultural) dos indivíduos, o escopo desta análise abrange especialmente os fatores criadores de desigualdades que tenham relação com a dificuldade de acesso (capital econômico) e a capacidade de utilização e interpretação (capital cultural) relativos aos recursos tecnológicos (computadores, *smartphones*,

*tablets*, plataformas, conexão à internet, etc.) imprescindíveis para o acompanhamento das aulas virtuais.

Em “**As desigualdades educacionais no contexto da pandemia do COVID-19**” (2020), o sociólogo Amurabi Oliveira enfatiza alguns destes fatores que contribuem para amplificar as desigualdades no ensino virtual entre alunos de classes sociais distintas:

Compreendo que computador, internet e demais acessórios demandados para as aulas virtuais, podem ser interpretados como formas de capital cultural objetivado, que estão distribuídos de forma desigual e que, portanto, têm implicações sobre o desempenho escolar. Ademais, deve-se reconhecer a existência de outras questões como: espaço físico disponibilizado na residência do estudante para os estudos, necessidade dele colaborar com as tarefas domésticas (acentuando-se aqui a desigualdade de gênero), a escolarização dos pais e a capacidade de acompanhar e auxiliar nas atividades escolares, etc. Todos esses elementos incidem sobre o “sucesso escolar”. (OLIVEIRA, 2020)

Entretanto, antes de prosseguir com a análise sobre aspectos da desigualdade na Educação Virtual, é importante lembrar que, conforme avaliamos anteriormente, a modalidade (também conhecida como EaD) já existe há décadas, e ao longo de sua existência, ao adaptar-se à evolução das tecnologias de comunicação, transitou de uma concepção inicialmente baseada na autoinstrução e independência dos alunos para uma concepção baseada na interação e na construção colaborativa do conhecimento (COELHO; TEDESCO, 2017, p. 612). Porém, se antes da pandemia a Educação a Distância era uma modalidade optativa, durante a pandemia ela tornou-se compulsória, lançando, de maneira brusca, a grande maioria dos estudantes (e dos profissionais da educação) nesta nova realidade.

Neste sentido, considerando o caráter virtual adquirido pela Educação a Distância — que pressupõe a utilização de recursos digitais de comunicação —, o primeiro aspecto que considero válido considerar é aquele que classifico como relativo ao “conhecimento tecnológico”, e que está relacionado com a noção de “capital cultural”, ou seja, a diferença no modo com que os alunos são capazes de apropriar-se de utilizar as tecnologias utilizadas nas aulas virtuais. Ocorre que os alunos que já estavam mais familiarizados com tais tecnologias têm vantagem em relação àqueles com pouca familiaridade, pois o domínio prévio de tais tecnolo-

gias pode exercer influência em seus desempenhos na medida em que os alunos apresentam formas distintas de interagir e colaborar virtualmente com outros integrantes da turma, e, portanto, de assimilar os conteúdos transmitidos durante as aulas.

Outro aspecto diz respeito à “capacidade tecnológica” e refere-se à situação econômica para manter ou adquirir equipamentos tecnológicos. Os alunos que possuem condições de investir em planos de internet mais rápidos e adquirir dispositivos eletrônicos (*hardwares*) mais atuais e eficientes que sejam capazes acompanhar a constante atualização das plataformas digitais (*softwares* mais complexos), obtêm vantagens na velocidade de acesso, na estabilidade e, portanto, na qualidade das transmissões dos conteúdos audiovisuais e das aulas síncronas. Assim, quando consideramos que o acesso a uma estrutura digital mais eficiente contribui com a redução dos *lags* (atrasos e travamentos) e “ruídos” visuais e sonoros durante as transmissões das aulas/conteúdos, podemos fazer uma analogia com as desigualdades eventualmente ocasionadas pela distância física ou mesmo por deficiências visuais e auditivas.

Também a acelerada obsolescência dos dispositivos eletrônicos — que rapidamente tornam-se incapazes de suportar os *softwares* mais novos e complexos —, pode acentuar a desigualdade entre os alunos ao promover um impacto ainda mais intenso sobre aqueles que apresentam situações econômicas limitadas e que, por este motivo, são impossibilitados de adquirir novos equipamentos para acompanhar a rápida evolução destes dispositivos.

Ao perceber que o “conhecimento tecnológico” tem relação direta com a “capacidade tecnológica” — pois os alunos com origem em famílias de situação econômica que lhes permitem ter acesso a equipamentos melhores, tendem a ter mais conhecimento e familiaridade com tais recursos tecnológicos —, compreendemos que a tese bourdiesiana da “dupla objetividade” do mundo, ou seja, da constituição recursiva entre capital econômico e capital cultural, pode ampliar nossa capacidade de compreender estas desigualdades. Nesse sentido, na medida em que os indivíduos pertencentes às famílias com melhores condições econômicas tendem a ter maior facilidade de acesso aos equipamentos tecnológicos mais recentes e atualizados, terão também maior familiaridade e facilidade de uso destes novos equipamentos e tecnologias, proporcionando a eles uma vantagem temporal e a capacidade mais elevada de

compreenderem e de integrarem-se com antecedência e com mais propriedade aos novos padrões de relações socioculturais que emergem com a difusão das novas tecnologias digitais comunicacionais, pois, conforme sugere a pesquisadora brasileira Cristiane Dias:

O digital produziu uma mudança na discursividade do mundo [...] nas relações históricas, sociais e ideológicas, na constituição dos sujeitos e dos sentidos, mas também na forma dos relacionamentos, do trabalho, da mobilidade, dos encontros [...] Essa conjuntura de mudança da “relação da ordem simbólica com o mundo”, diz respeito à produção do conhecimento nas sociedades, à nossa formação social. (DIAS, 2016 p. 9) .

Tal constatação nos permite avaliar, por exemplo, que a desigualdade entre os alunos da rede pública e os alunos da rede privada tende a ser agravada pela adoção repentina da Educação Virtual durante a pandemia, no sentido de que os alunos da rede pública estão situados historicamente em classes economicamente menos favorecidas do que os alunos da rede privada, e por isso, tendem a ter menor proximidade e domínio dessa nova “discursividade do mundo” baseada na realidade digital.

Entretanto, para que seja possível desenvolver uma avaliação mais empírica e consistente destas desigualdades com base no conceito de “classe”, considero adequado ir além da análise marxista da estrutura de classes e mobilizar para isto um método que considere a estratificação, já que os estudantes ocupam uma posição peculiar na estrutura de classes. Conforme sugere Erik Olin Wright (WRIGHT, 2015, p. 150), “[...] *ocupar uma posição dentro da estrutura de classes é ter seus interesses materiais definidos por sua relação com o processo de exploração.*”, assim, como os estudantes, de um modo geral (especialmente os mais novos), não possuem relação direta com o processo de exploração da sociedade capitalista, ocupam uma “*posição de classe mediada*”. Desta maneira, em uma análise híbrida que mescla princípios marxistas e weberianos, conforme sugerida por Wright, mesmo que um estudante pertença a uma família situada em uma determinada classe, ainda que ele seja dependente da capacidade e das decisões financeiras de seus genitores, suas “*chances na vida*” correspondem a um tipo de propriedade (conhecimento) que lhe confere potencial para estar situado simultaneamente em diferentes classes, pois conforme também avalia Wright: “*Os laços familiares são provavelmente a base mais importante para as posições de classe mediadas, mas a*

*participação em certos tipos de comunidades ou a relação com o Estado também podem proporcionar essas ligações.” (idem, p.150).*

Com base nos aspectos observados nesta avaliação preliminar, uma das considerações que emerge é que, para realizar uma análise mais aprofundada no sentido de obter compreensões mais condizentes com a realidade acerca das desigualdades ocasionadas ou agravadas pela pandemia na Educação Virtual, é adequado adotar um método que permita ampliar nossa capacidade interpretativa, ou seja, no sentido que sugere Wolfgang Schluchter em “**Ação, Ordem e Cultura: fundamentos para um programa de pesquisa weberiano**” (2020), uma análise que vá além de classificações nomológicas e generalizantes — que apenas relaciona os estudantes com classes definidas por sua situação econômica —, e que possibilite, portanto, uma interpretação mais individualizada, contextualizada e histórica da questão.

Além disso, conforme já mencionado, outro recurso metodológico que pode ser incorporado nesse sentido é a análise estratificada das classes sugerida por Erik Olin Wright, em virtude do aprofundamento analítico que proporcionam.

Outra consideração que esta breve análise permite realizar é sobre a evidente necessidade de que, a partir de estudos mais aprofundados, o Estado elabore e adote políticas públicas pontuais e regionalizadas que sejam capazes de compensar estas desigualdades que, com a Educação Virtual, foram criadas ou agravadas, especialmente entre os alunos da rede pública em relação aos alunos da rede privada.

Mas é possível saber em que medida estas políticas se fazem necessárias? Ou quais seriam as políticas ideais? Se consideramos a realidade brasileira, o relatório do Banco Mundial divulgado em junho de 2022 (WORLD BANK, 2022) prevê uma situação alarmante: a diminuição substantiva do desenvolvimento do Índice de Capital Humano no país de 60 por cento em 2019 para 54 por cento em 2021, como resultado direto dos efeitos da pandemia de Covid-19. Ainda de acordo com o relatório, a Educação (ou a falta de) foi o fator que mais contribuiu nessa redução:

Em dois anos, a pandemia de COVID-19 reverteu o equivalente a uma década de avanços do ICH no Brasil. Segundo simulações, o índice de capital humano brasileiro caiu de 60 por cento para 54 por cento entre 2019 e 2021. Ou seja: o nível de capital humano equivalente a 2009. A Década Perdida. Os dois fatores que mais contribuíram para esse revés foram: a educação, com 50 por cento da redução ligada aos anos esperados de escolaridade; e a saúde dos adultos, quando 30 por cento se deve à queda nas taxas de sobrevivência dos adultos. (WORLD BANK, 2022, p. 10)

O mesmo relatório indica ainda que a desigualdade do ICH entre as diferentes regiões do país agravou-se pelo mesmo motivo, o que evidencia ainda mais a urgência e a extrema necessidade de adoção de políticas públicas pontuais e regionalizadas que sejam capazes de compensar ou de reverter esses efeitos para reduzir a desigualdades.

O mapeamento dos ICHs produz um retrato claro da desigualdade regional no Brasil: as crianças nascidas em municípios do Norte e Nordeste, por exemplo, desenvolvem aproximadamente metade de todo o seu potencial talento – ou 10 pontos percentuais (0,1 ponto do ICH) a menos que uma criança típica do Sudeste. (Idem, p. 4)

Mas, afinal, quais seriam as políticas públicas ideais? No Brasil, desde que a crise desencadeada pela pandemia de Covid-19 emergiu — trazendo com ela a consequente necessidade de promover uma transformação urgente no sistema educacional —, também foram elaborados alguns estudos com o intuito de contribuir no combate às desigualdades ocasionadas ou ampliadas por esta transformação repentina. Tais estudos visam evidenciar as principais causas destas desigualdades e, a partir disso, sugerir possíveis caminhos para solucionar a questão, como destacado no exemplo a seguir:

Diante da nova realidade imposta pela Covid-19, cabe questionarmos não somente acerca do acesso às tecnologias, mas, sobretudo, da possibilidade de serem ofertadas a professores e alunos condições para uso pleno dos recursos tecnológicos, de modo a favorecer uma aprendizagem interativa e colaborativa. (CANI et al., 2020, p. 24).

Assim, garantir a democratização do acesso aos recursos tecnológicos (dispositivos e conexão com a internet) necessários para o acompanhamento das aulas virtuais mostra-se um passo fundamental no caminho de redução das desigualdades causadas pelas diferenças regionais e socioeconômicas entre os alunos — e também entre os professores. Um outro estudo

(OLIVEIRA, S. da S.; SILVA, O. S. F.; SILVA, M. J., 2020) aponta na mesma direção, sugerindo atualizar e ampliar as ações de formação continuada dos professores na rede pública:

A formação docente é entendida como ponto nodal para transformar os modos de atuação da escola. [...] Nessa perspectiva, é vital planejar e efetivar ações de formação continuada com os professores, a partir de situações concretas e atuais. [...] No cenário social atual, o professor foi chamado a lidar com essas múltiplas linguagens e com a complexidade de criar metodologias que demandam o uso das TD (Tecnologias Digitais) adaptadas ao ensino remoto. (OLIVEIRA, S. da S.; SILVA, O. S. F.; SILVA, M. J., 2020, p. 32-33).

Com base nesses estudos, percebemos que as principais ações sugeridas para combater as desigualdades na Educação Virtual compreendem principalmente o subsídio no acesso aos equipamentos e serviços tecnológicos essenciais, bem como a promoção de cursos contínuos de preparação tecnológica para alunos e professores. Certamente existem outros estudos sobre o assunto que poderiam ser avaliados e que eventualmente contribuiriam ainda mais com outros aspectos e perspectivas para compreender e solucionar a questão. Obviamente incluo também na minha sugestão para aprofundamento da questão o uso da Netnografia e da Etnografia Digital, na medida em que, conforme busquei demonstrar neste texto, estes instrumentos teórico-metodológicos nos apresentam enorme potencial de contribuir para elucidar particularidades fundamentais da modalidade de Educação Virtual.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Vislumbramos como alguns aspectos da Era da Informação — especialmente a popularização da internet e das tecnologias digitais de comunicação — estimularam mudanças sociais e culturais, e, conseqüentemente, adaptações nos principais métodos da pesquisa etnográfica. Ao considerar análises de alguns autores sobre o assunto, pudemos compreender melhor algumas importantes questões que emergem com a “realidade digital” e como elas pautam tais adaptações que visam possibilitar à disciplina antropológica acompanhar de modo adequado as principais transformações socioculturais decorrentes dessa realidade: a ubiquidade entre cultura material e cultura imaterial, a intensificação exponencial das dinâmicas culturais, o *multivudalismo* e o deslocamento da aparente imobilidade da experiência do sujeito, por exemplo.

Compreendemos que essa adaptação da disciplina inclui desde mudanças na percepção do pesquisador sobre os temas e contextos a serem estudados, além da adaptação de conceitos clássicos — que ocasionou a prevalência da noção de “comunidade” sobre a de “cultura”, por exemplo —, e até a elaboração de novos conceitos que possibilitam explicar com mais clareza os novos fenômenos observados. Avaliamos também algumas das principais diferenças entre Netnografia e Etnografia Digital, ampliando assim o nosso entendimento sobre qual dessas metodologias pode ser mais indicada para cada tipo de estudo que se pretenda desenvolver. Tendo em vista que a prática docente se configura como uma *práxis* social (o professor-pesquisador, que alia a prática do ensino à da pesquisa) (PIMENTA, S.; LIMA, M. S., 2004, p. 40-41), tais metodologias parecem adequadas (e talvez necessárias) para fundamentar a atuação do docente como pesquisador no contexto do ensino virtual.

Apropriar-se de premissas e de pressupostos desses métodos de pesquisa para tentar compreender as diferenças entre o ensino a distância (EaD) e o ensino presencial nos permite elaborar algumas considerações específicas: sabemos que a internet, como fonte inesgotável de informações, possibilita a prática da extensão do aprendizado, pois permite ao aluno (mesmo na modalidade de ensino presencial) estender a sua pesquisa/aprendizado nesse vasto

ambiente virtual informacional. Assim, a “virtualização” das aulas pode estimular o aluno a desenvolver o hábito de estudar a partir da sua própria casa através dos ambientes virtuais, facilitando essa extensão ao estruturar ao longo do tempo as zonas de desenvolvimento real, proximal e potencial desse aluno. Essa prática, se antes era mais moderada ou até uma exceção, pode então ser intensificada e consolidada como um hábito adquirido, uma atividade mais constante e consistente, e, considerando os princípios da “curva de aprendizado” (tempo de dedicação x nível de proficiência), mais eficiente ao longo do tempo. Nesse sentido, quando a escola incorpora plataformas e tecnologias com as quais os alunos já estão habituados para estabelecer relações sociais entre amigos e familiares fora da escola, isso também pode representar um estímulo para que passem então a utilizar essas mesmas plataformas e tecnologias com maior frequência e de forma espontânea entre si durante as relações extra-curriculares, desenvolvendo assim o “currículo oculto”.

Sabemos também que, no ensino presencial, as relações aluno-professor são tradicionalmente mais orientadas pelo conteúdo das disciplinas do que por assuntos gerais ou pessoais. Na modalidade EaD, com a notória possibilidade de distração ou omissão por parte dos alunos (que podem desligar as suas câmeras e se ausentar das aulas sem que ninguém saiba), é possível adotar a prática de realizar avaliações rápidas ao final de todas as aulas, ou estabelecer regras e critérios básicos (como manter a câmera ligada, por exemplo) para confirmar a presença nas aulas e estimular o seu engajamento como estudantes.

Desse modo, o “efeito panóptico” das salas virtuais pode fazer com que também as relações aluno-aluno durante as aulas tendam a orientar-se mais pelo conteúdo apresentado, uma vez que as suas manifestações no espaço virtual são amplificadas no sentido de que qualquer expressão, comentário ou mesmo “conversas paralelas” no *chat* da sala virtual tornam-se imediatamente fixadas (eventualmente gravadas) e acessíveis a todos os participantes da aula. Esse aspecto pode assim influenciar na postura e no comportamento dos alunos, bem como na maneira e na intensidade com que se envolvem com o conteúdo da aula ou disciplina em questão.

Além disso, considerando que a estrutura de uma sala virtual é geralmente inspirada no padrão de outras comunidades virtuais da internet (fóruns, redes sociais, grupos virtuais...), a noção de “comunidade” que se forma também em torno da turma/disciplina pode estimular o engajamento<sup>7</sup> e uma participação mais ativa dos alunos durante as aulas, por intensificar o seu senso de pertencimento àquela comunidade, àquele novo “território virtual” da escola. Enquanto no ensino presencial o ambiente de uma única sala física serve de estrutura/suporte para diversas (ou todas) disciplinas de uma mesma turma, direcionando assim o senso de pertencimento do aluno ao conjunto de alunos em si e ao “território físico” da sala que ocupam juntos, no ensino digital o fato de cada disciplina ter agora uma “sala virtual” exclusiva pode fazer com que a atenção e o senso de pertencimento dos alunos sejam direcionados ainda mais para a turma como comunidade que se mantém unida em torno do conteúdo/disciplina em questão. E ainda, por possibilitar a transmissão dos conteúdos de forma assíncrona (com aulas gravadas em áudio ou vídeo, por exemplo), o ensino virtual pode também contribuir para aumentar o engajamento dos alunos nos estudos por permitir a eles certa liberdade na escolha do local e momento que cada um considere mais adequado para isso.

Conforme comentei na introdução deste ensaio, minhas percepções e análises aqui expostas são inspiradas em referências teóricas, mas também na minha prática como professor estagiário na modalidade virtual e sobre a qual considero pertinente descrever alguns aspectos a seguir.

Em primeiro lugar, considero interessante destacar que as turmas nas quais participei como professor estagiário (ambas do 9º ano do ensino médio) eram originalmente turmas presenciais, ou seja, seus alunos vieram de uma experiência de aulas presenciais de anos seguidos, e que, em virtude das consequências da pandemia de Covid-19, foram então adaptadas para a modalidade virtual em caráter de urgência. O estágio foi realizado no Colégio de Aplicação da UFSC (CA/UFSC) ao longo de dois semestres (durante o último semestre de 2020 e o primeiro semestre de 2021), período no qual o Brasil enfrentou a pior fase da pandemia até aquele momento.

Assim, com a experiência do estágio, algumas das questões que avalio neste ensaio puderam ser observadas de forma empírica, como o fato de que, apesar de as minhas regênci- as terem ocorrido conforme previstas nos meus planos de aula (especialmente em relação ao tempo estipulado para apresentação de cada tópico), as intervenções/participações dos alunos ocorreram com menor frequência do que nas aulas anteriores regidas pelos meus colegas de estágio. Esse fato despertou minha curiosidade e evocou duas hipóteses: será que isso aconteceu porque os alunos estavam muito interessados e atentos ao conteúdo? Ou porque estavam pouco interessados e distraídos? Como não havia normas sobre a obrigatoriedade de os alunos manterem as suas câmeras ligadas durante as aulas (o contexto inusitado impossibilitou a adoção de tal regra porque muitos alunos não tinham ainda dispositivos adequados ou conexão à internet com velocidade suficiente para que pudessem transmitir seus vídeos), esse fato me fez compreender então a dificuldade de avaliar a postura e o engajamento dos alunos em tempo real. Por consequência, identifiquei assim a importância fundamental de que, especialmente para determinadas faixas etárias, os alunos estejam presentes nas aulas virtuais preferencialmente com as suas câmeras ligadas (o que não substitui a presença física, mas certamente pode amenizar bastante os efeitos da virtualidade).

Também pude observar algumas peculiaridades com relação às atividades avaliativas: para realizar as correções e devolutivas das avaliações, apesar da relativa dificuldade de individualizar o procedimento (conforme relatei no parágrafo anterior, a modalidade do ensino virtual, especialmente sem câmera, reduz a nossa capacidade de identificar nos alunos alguns aspectos individuais, como a atenção durante a aula, por exemplo), busquei então aplicar o princípio da “avaliação compreensiva”. Ou seja, ao mesmo tempo que estabeleci critérios objetivos para atribuição das notas em relação ao que era esperado como resposta em cada questão, tentei identificar e considerar o nível de desenvolvimento de cada aluno através de algumas características relacionadas às suas capacidades de escrita (domínio da gramática e ortografia), domínio das técnicas e tecnologias para pesquisa (como procederam para elaborar os quadros de imagens solicitados em uma das questões, por exemplo) e aspectos cognitivos (identificados especialmente no uso da lógica em sua argumentação durante a construção do discurso).

Ainda sobre as avaliações, que permitem qualificar os alunos e os próprios processos de ensino/aprendizado, pensando na abordagem compreensiva (que considera as individualidades e as diferenças socioculturais dos alunos), é possível que sejam amplamente adaptadas para a modalidade EaD, utilizando, por exemplo, recursos de formulários ou questionários on-line (configurados para coletar as respostas em períodos predeterminados e limitados), além de vídeo ou áudio (para avaliações orais, menos suscetíveis à “cola”), individuais ou em grupos — que favorecem o automonitoramento/controle da participação dos alunos pelos próprios integrantes de cada grupo.

Fato também relevante observado na experiência do ensino virtual foi que a redução da capacidade performática do professor (a qual fica então limitada ao enquadramento da sua câmera) pressupõe mais cuidado e atenção na escolha e na preparação do material didático, que pode conter maior quantidade de recursos audiovisuais para compensar a ausência da lousa/quadro. Além disso, há a necessidade de adaptar a performance (linguagem corporal) ao formato do vídeo, de modo que seja capaz de continuar promovendo as rupturas ou alterações no ritmo de exposição do conteúdo para garantir maior atenção e participação dos alunos, e para garantir também a possibilidade de verificar em tempo real se o conteúdo está sendo apreendido por eles.

Outro aspecto que considero interessante destacar é que, ao mesmo tempo que a modalidade EaD afasta fisicamente os alunos, se considerarmos que os participantes das aulas virtuais eventualmente transmitem os seus vídeos onde aparecem inseridos no contexto de seus próprios lares, esse fato pode estimular uma mudança em suas percepções sobre as relações entre individualidade e coletividade, contribuindo para repensarem as suas concepções sobre as fronteiras entre o público e o privado ao “trazerem” rotineiramente para “dentro de suas casas” (mesmo que apenas de forma restrita ao enquadramento ou área visível captada pelo vídeo) a sua turma inteira e o próprio professor.

Quanto aos desafios do professor como orientador do processo de construção de conhecimento diante do vasto campo de possibilidades que a internet representa no que diz respeito ao acesso a conteúdos aleatórios (ou mesmo “nocivos”), da maior horizontalidade na

estrutura formal das turmas virtuais (em que a figura do professor não se apresenta em pé e na frente da turma) e a despeito também da eventual diferença de familiaridade ou afinidade com as plataformas digitais (pelo princípio da tecnogênese, os alunos tendem, de um modo geral, a dominar mais as novas tecnologias do que seus professores), podemos avaliar que o professor ainda assim permanece como autoridade mediadora no processo de construção de conhecimento dos alunos, pois é ele quem domina e traz o conteúdo curricular que orienta e, literalmente, justifica a existência daquela comunidade (a turma). E ainda, do mesmo modo que ocorre no ensino presencial, na modalidade EaD é o professor quem avalia os alunos, tendo notório poder de decisão sobre eles. Além disso, a autoridade formal institucional do professor se reflete também por meio de recursos visuais das próprias interfaces das plataformas digitais (salas virtuais), que classificam e evidenciam o professor como moderador da turma.

A “Escola Ubíqua” mantém assim a sua força institucional, pois ela permanece com suas funções sociais — que, além do ensino e da socialização, compreendem a responsabilidade de validar e a autoridade para certificar o conhecimento adquirido por seus alunos. Essa nova realidade pode fazer com que o valor institucional da escola seja agora definido com base ainda maior no seu conteúdo do que na sua forma (espaço físico/aparência), na medida em que sua real capacidade de promover o ensino/aprendizado agora tende a se sobrepor com maior ênfase àquilo que a sua estrutura representa em termos arquitetônicos. Nesse sentido, podemos pensar que o espaço (ou território) da escola se dissolveu, mas também podemos interpretar a virtualização da escola como um fenômeno potencializador de fragmentação e expansão desse mesmo espaço/território, tendo em vista que a escola agora, mais do que nunca, por meio da sua ubiquidade amplificada pelas plataformas digitais, pode atuar com maior intensidade e frequência dentro das próprias casas dos alunos — ou, literalmente, em qualquer lugar.

Desse modo, se considerarmos que o papel da “Escola Ubíqua” também deve transcender o caráter “conteudista”, adotando métodos pedagógicos e didáticos compreensivos e inclusivos que sejam capazes de também contribuir com o processo de construção da cidadania<sup>8</sup> entre os alunos, percebemos que, ao agir como moderadora e estabelecer as bases éticas e morais que regulam as relações pedagógicas que ocorrem em seu espaço ou “território virtual”, a instituição de ensino continua atuando como mediadora e orientadora não apenas dessas

relações pedagógicas, mas a influência dessa moderação/orientação pode se estender para as demais relações interpessoais que constituem a vida social do aluno — que agora, mais do que antes, se estrutura também através do ambientes virtuais. Assim, mesmo atuando na modalidade virtual, a escola pode reafirmar o seu papel na emancipação dos sujeitos, no combate às injustiças e desigualdades sociais e, conseqüentemente, na formação de cidadãos.

Ao vislumbrar esse cenário em que as tecnologias digitais assumem um papel essencial na educação, e as desigualdades sociais ocasionadas por esta nova realidade, fica evidente a missão fundamental do Estado de assegurar a equidade no ensino por meio do provimento de tais tecnologias, mediante a formulação de políticas públicas que possam garantir o direito de acesso a dispositivos (computadores, *tablets*, *smartphones*, etc.), serviços (conexão à internet) e também ao conhecimento sobre as plataformas digitais (cursos preparatórios e de formação continuada) que permitam aos alunos (e professores) de diferentes origens culturais e condições socioeconômicas terem a mesma qualidade de experiência nas aulas virtuais.

A imensa variedade de plataformas e linguagens digitais disponíveis sugere também uma diversidade de possibilidades de configuração das aulas virtuais, que podem ser adaptadas a diferentes contextos e situações, inclusive na prática do ensino híbrido. Por fim, ao considerar as distinções entre Netnografia e Etnografia Digital e que as turmas escolares são ambientes de grande amplitude em termos de diversidade sociocultural, percebemos que a Etnografia Digital talvez seja o método mais adequado para analisar as relações ensino/aprendizado na modalidade EaD, pois remete a abordagens e conceitos que consideram com maior ênfase a “tecnogênese”, a influência dos meios de acesso e do domínio das estruturas, linguagens e tecnologias digitais/virtuais nas relações e experiências pedagógicas tanto de alunos quanto de professores.

## NOTAS

2: As reflexões contidas neste artigo foram sistematizadas no âmbito das discussões que se deram na disciplina “Estágio Supervisionado em Ciências Sociais I”, oferecida pelo Departamento de Metodologia de Ensino (MEN), do Centro de Ciências da Educação (CED), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sob orientação do professor Antonio Alberto Brunetta.

3: Resumo do conceito de “cultura” na visão antropológica, conforme disponível na Wikipedia (<https://pt.wikipedia.org/wiki/Antropologia>). Para compreender melhor o conceito antropológico de “cultura”, recomendo as seguintes leituras: “Cultura com Aspas”, da antropóloga brasileira Manuela Carneiro da Cunha; “Cultura na visão dos antropólogos”, do antropólogo sul-africano Adam Kuper; “Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente”, do antropólogo palestino Edward Said; e “A Invenção da Cultura”, do antropólogo estadunidense Roy Wagner.

4: Sobre a “relativa popularização” das tecnologias de comunicação digital, tentei exemplificar como ela ocorre de um modo geral, mas sem dúvida é fundamental considerar os relatórios socioeconômicos que demonstram a real situação dessa popularização ante as desigualdades sociais de cada contexto em questão, pois sabemos que em muitos lugares essa popularização é mesmo bastante relativa e ainda existe a necessidade de construção de políticas públicas de inclusão digital para promover a democratização cada vez maior de acesso a elas.

5: Em “Uma categoria do espírito humano: a noção de Pessoa, a noção do ‘Eu’”, o antropólogo Marcel Mauss investiga como as características gerais (identitárias e comportamentais) de um indivíduo são geralmente associadas ao seu clã e território de origem (o local e o coletivo aos quais o indivíduo “pertence”).

6: Conforme publicado pela CNN em 29/04/2021, “Ao mesmo tempo em que as fabricantes diminuíram a produção dos componentes, as empresas de tecnologia — cujos produtos foram impulsionados pelo isolamento social — compraram todos os disponíveis no mercado.” <https://www.cnnbrasil.com.br/business/o-mundo-passa-por-uma-escassez-de-chips-e-isso-e-uma-ma-noticia-para-voce/>

7: Aumentar o engajamento dos alunos no ensino virtual tem sido uma preocupação constante dos profissionais da Educação. Um exemplo interessante de metodologia que se propõe a isso é a *Eight*, desenvolvida pelos professores Andréia Almeida Mendes (UFMG) e Ricardo Ramos Fragelli (UnB). A metodologia é baseada em aprendizagem ativa e colaborativa por meio de plataformas digitais e recebeu o Prêmio Top Educacional Professor Mário Palmério no ano de 2021 [https://www.researchgate.net/publication/339057091\\_EIGHT\\_UM\\_PERCURSO\\_DE\\_APRENDIZAGEM\\_SIGNIFICATIVA](https://www.researchgate.net/publication/339057091_EIGHT_UM_PERCURSO_DE_APRENDIZAGEM_SIGNIFICATIVA)).

8: É importante enfatizar que o conceito de “cidadania” adotado aqui compreende o ideal de cidadania em sua plenitude, conforme propõe Newton Duarte em “Limites e contradições da cidadania na sociedade capitalista” (2009).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- BENSE, M. O ensaio e sua prosa. **Revista Serrote**, n. 16, mar. 2014. Disponível em: <https://www.revistaserrote.com.br/2014/04/o-ensaio-e-sua-prosa>. Acesso em: 31 jul. 2022.
- BOELLSTORFF, Tom. Rethinking digital anthropology. In: HORST, Heather A.; MILLER, Daniel. **Digital Anthropology**. London, New York: Berg Publishers, 2012.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. Capital simbólico e classes sociais. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 96, p. 105-115, 2013.
- BRYM, Robert *et al.* **Sociologia: sua bússola para um novo mundo**. São Paulo: Thomson Learning, 2006.
- CALIANDRO, Alessandro. **The difference between netnography and digital ethnography**. Amalfi Coast, Italy: Centro Studi Etnografia Digitale, 2014.
- CANEVACCI, M. Ubiquidade etnográfica: original fake, codex expandido, sujeito transurbano, manequim performativa. **Visualidades**, [S. l.], v. 10, n. 2, 2013. DOI: 10.5216/vis.v10i2.26548. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/26548>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- COELHO, Willyans Garcia; TEDESCO, Patrícia C. A. R. A percepção do outro no ambiente virtual de aprendizagem: presença social e suas implicações para educação a distância. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 70, 2017.
- CULTURA. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. [Flórida: Wikimedia Foundation, 2022]. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Cultura&oldid=63753344>. Acesso em: 8 jun. 2022.
- DIAS, C. A análise do discurso digital: um campo de questões. **Revista Eletrônica de Estudos do Discurso e do Corpo – REDISCO**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 2, p. 8-20, jul.-dez. 2016. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/redisco/article/viewFile/6139/5880>. Acesso em: 8 jul. 2022.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCIA, V. L.; CARVALHO JUNIOR, P. M. Educação à distância (EAD), conceitos e reflexões. **Medicina (Ribeirão Preto)**, [S. l.], v. 48, n. 3, p. 209-213, 2015. DOI: 10.11606/issn.2176-7262.v48i3p209-213. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/104295>. Acesso em: 15 out. 2020.
- GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.
- HILL, J. R.; SONG, L.; WEST, R. E. Social learning theory and web-based learning environments: a review of research and discussion of implications. **American Journal of Distance Education**, v. 23, n. 2, p. 88-103, 2009.

HILTZ, S. R.; TUROFF, M. **The network nation**: human communication via computer. New York: Addison-Wesley, 1978.

INGOLD, Tim. **The perception of the environment**: essays on livelihood, dwelling and skill. London: Routledge, 2002.

JEZINE, E. A concepção de emancipação em Paulo Freire para uma leitura do acesso à educação superior. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 25, n. 1, p. 15-34, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3938>. Acesso em: 1 jul. 2022.

JUNGBLUT, Airton. Práticas ciberativistas, agência social e ciberacontecimentos. **Vivência – Revista de Antropologia**, v. 45, p. 13-22, 2015.

KOZINETS, Robert V. **Netnography**: redefined. 2nd ed. London: Sage Publications, 2015.

LEITÃO, Débora. Entre primitivos e malhas poligonais: modos de fazer, saber e aprender no mundo virtual Second Life. **Horizontes Antropológicos**, v. 18, n. 38, dez. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832012000200011>. Acesso em: 21 jun. 2022.

LEITÃO, Débora; GOMES, Laura Graziela. Etnografia em ambientes digitais: perambulações, acompanhamentos e imersões. **Antropolítica**, n. 42, p. 41-65, 1. sem. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/antropolitica/article/view/41884/pdf>. Acesso em: 1 jul. 2022.

MARCUSE, H. **Cultura e sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. v. 2.

MARTINS, R. X. A covid-19 e o fim da educação a distância: um ensaio. **Em Rede**: revista de educação a distância, v. 7, n. 1, p. 242-256, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.53628/emrede.v7.1.620>. Acesso em: 21 jun. 2022.

OLIVEIRA, Amurabi. As desigualdades educacionais no contexto da pandemia do COVID-19. **Boletim Ciências Sociais e Coronavírus**, n. 85, 16 jul. 2020. Disponível em: [http://anpocs.com/images/stories/boletim/boletim\\_CS/Boletim\\_n85.pdf](http://anpocs.com/images/stories/boletim/boletim_CS/Boletim_n85.pdf). Acesso em: 23 maio 2022.

PIMENTA, S.; LIMA, M. S. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Docência em formação).

PREMACK, D.; PREMACK, A. J. Why animals have neither culture nor history. In: INGOLD, T. (ed.). **Companion encyclopedia of anthropology**: humanity, culture and social life. London: Routledge, 1994. p. 350-365.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. Funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento. In: SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre, Artmed, 2007.

OLIVEIRA, S. da S.; SILVA, O. S. F.; SILVA, M. J. Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente a reinvenção da sala de aula. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 10, n. 1, p. 25-40, 2020.

ONRUBIA, J.; COLOMINA, R.; ENGEL, A. As comunidades virtuais de aprendizagem baseadas no trabalho em grupo e na aprendizagem colaborativa. In: Coll, C.; Monereo, C. (Orgs.). **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

WOO, Y.; REEVES, T.C. Meaningful interaction in web-based learning: A social constructivist interpretation. **Internet and Higher Education**, 10(1), 15-25. (2007). Elsevier Ltd. Disponível em <https://www.learnlib.org/p/102631/>. Acesso em: 3 ago. 2022.

SCHLUCHTER, W. Ação, ordem e cultura: fundamentos de um programa de pesquisa. **Política e Sociedade**, v. 19, n. 45, p. 19-55, 2020.

TOURINHO FILHO, H. Conflito de gerações e a arte de ensinar na sociedade contemporânea. **Jornal da USP**, 7 jul. 2022. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/conflito-de-geracoes-e-a-arte-de-ensinar-na-sociedade-contemporanea>. Acesso em: 11 jul. 2022.

TU, C. H. The Impacts of text-based CMC on online social presence. **The Journal of Interactive Online Learning**, v. 1 , n.2 , 2002.

VIRGINIO, Alexandre S. Educação, desigualdade e COVID-19. **Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) – UFRGS**. c2019. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/ifch/index.php/br/educacao-desigualdade-e-covid-19>. Acesso em: 23 maio 2022.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano. **Anuário Estatístico da Educação Básica 2019**. São Paulo: Moderna, 2019. Disponível em [https://www.todospelaeducacao.org.br/\\_uploads/\\_posts/302.pdf](https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf). Acesso em: 23 maio 2022.

WORLD BANK. **Relatório de capital humano brasileiro**: investindo nas pessoas. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/099700106292257386/pdf/P174674033a7b300e09d0304e4b09d57a2f.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2022.

WRIGHT, E. O. Análise de classes. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 17, p. 121-16, 2015.