

**A CULTURA ESCOLAR SOB A LENTE DA *WEBCAM*:
INTERAÇÕES SOCIAIS NAS ATIVIDADES DO ENSINO
REMOTO NO CONTEXTO PANDÊMICO**

Felipe Iop Capeleto

Universidade Federal de Santa Catarina, Blumenau, SC

felipe.iop@ufsc.br

Eduardo Augusto Werneck Ribeiro

Instituto Federal Catarinense, São Francisco do Sul, SC

eduardo.ribeiro@ifc.edu.br

Reginaldo Leandro Plácido

Instituto Federal Catarinense, Araquari, SC

reginaldo.placido@ifc.edu.br

Fernando de Oliveira Amorin

Amorim Ruffato Arquitetura

filosofia.arqurb@gmail.com

Isabel Cristina Bohn

Secretaria Municipal de Educação de Navegantes, Navegantes, SC

isabelbohnvieira@gmail.com

Introdução

A escola, ao longo dos anos, tem sido objeto de estudo com diferentes enfoques de análise. O mundo escolar, por exemplo, desperta curiosidade em saber quem são os atores, os valores e hábitos sociais organizados dentro desse espaço (ALMEIDA; SILVA, 2018). Nesse espaço organizado, tem-se a cultura escolar, que segundo Plácido; Benkendorf; Todorov (2021, p. 186) “refere-se às práticas e modos de transposição didática de diferentes conteúdos, comportamentos e normas sociais realizados na (e pela) escola”.

Conquanto, com o advento da pandemia Covid-19, identificam-se novas dimensões sobre a cultura escolar e suas relações sociais (SANTANA; SALES, 2020), que carecem de estudo. Nesse contexto, esta nota de pesquisa se refere a uma pesquisa (ainda em desenvolvimento) que acontece em uma instituição de Educação Profissional e Tecnológica

(EPT), com oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio em Santa Catarina, e tem por objetivo, discutir a cultura escolar na EPT. Não obstante o estudo apresenta uma especificidade na modalidade de educação, os resultados podem contribuir no processo de ensino-aprendizagem como proposta de formação autônoma e integral aos discentes, mesmo frente aos desafios impostos pelo contexto pandêmico, o qual impôs a reorganização de estratégias para o desenvolvimento das atividades educacionais.

Nesse sentido, a pesquisa assumiu duas premissas. A primeira assevera que novas percepções sobre a escola serão construídas, a partir da experimentação da virtualização do espaço escolar, advindas da opção de Atividades do Ensino Remoto (AER). Já a segunda premissa, afiança que a escola não perde seus elementos culturais, postulados diante dessas novas ferramentas tecnológicas de ensino e aprendizado, mas que novos elementos são agregados à cultura escolar.

De acordo com Plácido; Benkendorf; Todorov (2021), as instituições escolares possuem um jeito peculiar de lidar com os mais diversos assuntos que permeiam o cotidiano escolar, adaptando-se frente às adversidades. Nesse contexto educacional, novos espaços escolares (virtuais), associados a ampla oferta de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) no processo ensino-aprendizagem, também devem ser considerados (MIRANDA et al., 2020).

Dessa maneira, identificar a percepção da cultura escolar pelo estudante ingressante no Ensino Médio Integrado em tempos de pandemia, possibilitará compreender uma produção espacial peculiar, imposta pelo período. Isso posto, o presente estudo apresenta como aporte teórico, os fundamentos de Santos (2012), tendo a escola como espaço em seus acúmulos de tempo e construção, combinando com Plácido, Benkendorf e Todorov (2021), que entendem a escola como espaço fluido e dinâmico.

Santos (2012) sinaliza que o espaço deve ser entendido a partir de suas interações (objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais), não deixando de observar as práticas sociais anteriormente estabelecidas. Nesse sentido, com as AERs, as interações entre os estudantes durante as aulas e, até mesmo, durante os intervalos escolares, foram afetados (ALVES, 2020). Entende-se, neste momento, uma lacuna a ser investigada. Por conseguinte, buscaremos compreender como o contexto pandêmico impactou nas percepções, levando em consideração a cultura escolar como uma das formas de compreender a dinâmica das relações no ambiente escolar.

Uma estratégia para esse entendimento, consiste em avaliar, pela própria comunicação (mensagem), a qual os estudantes mais se apropriam atualmente, a produção audiovisual. Esta, no que lhe concerne, composta por inúmeros aplicativos que são amplamente utilizados para o lazer e entretenimento dos estudantes, como é o caso das redes sociais. Nessa conjuntura, sinaliza-se a estratégia de conhecimento abordada como uma possível indicadora da cultura escolar.

Intentando à proposta metodológica sugerida em Plácido, Benkendorf e Todorov (2021), com os conceitos de porosidade e permeabilidade, podemos compreender o recurso audiovisual com o conceito de porosidade, enquanto fluidez dos espaços, e seu conteúdo imagético com o conceito de permeabilidade, compondo o diálogo. Os conceitos de Plácido; Benkendorf; Todorov (2021) aproximam-se com a propositura citada anteriormente de Santos (2012). Ressaltamos que são perspectivas diferentes, entretanto, podem coadunar na análise dos produtos audiovisuais como indicadores da percepção da cultura escolar, produzida durante o período da pandemia.

Os dados apresentados nesta nota são resultados parciais do curso de extensão de produção de audiovisual, oferecido para os estudantes da instituição de ensino em análise. O curso foi proposto em dois momentos: um para a turma de 2021, para estudantes que estavam em atividades de ensino remotas e, em um segundo momento, para estudantes que estão em atividades presenciais na instituição escolar. Salientamos que já houve a conclusão da primeira turma de 2021 e o curso para a turma 2022 está em execução. Esta nota de pesquisa tratará sobre o comportamento dos participantes da primeira turma no desenvolvimento do curso.

Sobre os conceitos porosidade e permeabilidade: possíveis aproximações teóricas

Ao abordarmos a questão da cultura escolar por meio da produção audiovisual, aplicaremos os conceitos de porosidade e permeabilidade em Plácido; Benkendorf; Todorov (2021). Entretanto, entendemos que essa abordagem propicia uma possível aproximação teórica com Santos (2012), sobre o espaço. Passemos a pontuar essa possibilidade.

Plácido; Benkendorf; Todorov (2021), ao abordarem a questão da análise da cultura escolar, indicam que o espaço e o tempo devem ser vistos como elementos estruturantes das instituições e das experiências escolares. Para entender esses arranjos, supostamente estabelecidos, os autores buscaram nas duas categorias (porosidade e permeabilidade), uma

possibilidade de traduzir uma construção da história das interações sociais na escala da escola. Essa é uma perspectiva metodológica que busca situar a instituição escolar em um espaço e tempo em diálogo com seu meio envolvente e, em simultâneo, considerando seus sujeitos. O conceito de porosidade leva em consideração a fluidez dos espaços da instituição escolar, enquanto a permeabilidade considera o diálogo e trânsito de ideias que perpassam a escola. Nesse sentido, vislumbramos que esses conceitos podem ampliar o arcabouço teórico para o entendimento sobre os lugares e seus significados, a partir do aprendizado que ficaram marcados (impactados) em nossas vidas, neste caso, a escola (PLÁCIDO; BENKENDORF; TODOROV, 2021; SANTOS, 2012).

Ao identificarmos esta aproximação teórica nos elementos que produzem o espaço escolar, oportunizamos refletir sobre diálogos e trânsitos de ideias que perpassam a escola. Entendemos que a abordagem de Plácido; Benkendorf; Todorov (2021) é complementar a de Santos (2012), pois ambas buscam analisar fenômenos espaciais. Santos (2012) traz uma perspectiva ampla e complexa, inerente aos sistemas de ações, técnica e do tempo, dando um embasamento geral que ajusta o contexto teórico de nossa análise. Plácido; Benkendorf; Todorov (2021), por sua vez, propõem identificar a cultura escolar como uma das dimensões da ação do cotidiano (síntese), porém, para uma escala definida, nesse caso, a escola.

Sinaliza-se, assim, um ponto interessante que devemos explorar doravante. Essa abordagem ainda não está difundida dentro da discussão sobre a cultura escolar, assim, entendemos ser oportuno apresentar, nesta nota de pesquisa, essa primeira aproximação, ressaltando que ainda será melhor explorada.

Ressalta-se outro aspecto teórico desta nota. Consideramos que a percepção e a sensibilidade para o contexto cotidiano são fundamentos que perfazem a formação social do indivíduo, sendo estes construídos na coletividade escolar por meio das interações e práticas, evidenciando outra potencial aproximação com Plácido; Benkendorf; Todorov (2021). Nesse sentido, quando indicamos a intenção de avaliar os produtos audiovisuais, entendemos estes como indicadores de elementos estruturantes que expõem o espaço (escolar) em produção. Dessa forma, as interações acontecidas com as AERs serão dimensionadas a partir dos efeitos que a pandemia trouxe aos estudantes com suas experiências pregressas, acordos e interações sociais já estabelecidas em mais um espaço escolar, o virtual. Entendemos que por estímulos voluntários (participação do curso audiovisual) será possível identificar como se materializaram as práticas sociais anteriores (cultura escolar) e como foram transpostas ao novo ambiente escolar.

Sobre o curso de audiovisual: primeira turma

Algumas ponderações para a análise dos participantes da primeira turma: a) os estudantes que participaram do curso tinham acesso à internet; b) os estudantes participantes dominavam, anteriormente ao curso, o uso de variados aplicativos e redes sociais tais como: WhatsApp, Instagram, TikTok, Google Meet, Facebook etc.; e c) com o advento das AERs, não houve uma discussão ou formação com os discentes sobre o uso da TIC, ou mesmo adaptação de outras já em uso no ambiente escolar. Com esses indicadores, a oferta de um curso de extensão teve como motivação, a proposta de um nivelamento tecnológico e orientação artística para o desenvolvimento dos produtos a serem desenvolvidos. Todos foram estimulados a abordarem suas impressões sobre a escola no momento pandêmico em que estavam situados.

A formatação do curso considerou que o produto final deveria conseguir expor ideias que podem ser compartilhadas e mostradas a diferentes públicos. Nessa perspectiva, consideramos a discussão de Adorno (2021), para as questões de generalização culturais e potenciais impactos na roteirização dos produtos. A aplicação do curso com a primeira turma aconteceu por meio do serviço de conferência web da rede brasileira para educação e pesquisa (RNP – Webconf), nos dias 15 e 22 de setembro e 6, 10 e 13 de outubro de 2021, com duração aproximada de duas horas para cada encontro. Os conteúdos abordados foram distribuídos nos seguintes módulos: 1 – Breve história do cinema; 2 – Ideia, argumento e roteiro; 3 – Linguagem audiovisual; 4 – Introdução básica a fotografia; 5 – Introdução básica ao som; 6 – Pré-produção, produção e captação; e 7 – Decupagem, edição e finalização.

O curso de extensão foi ofertado no campus do Instituto Federal de São Francisco do Sul – Santa Catarina e contou com a participação de 5 estudantes, mas com a conclusão de 4 e apenas 2 produziram o vídeo final.

Considerações parciais

A expectativa com o desenvolvimento da pesquisa é de que a abordagem teórica ainda será amadurecida. Apesar de poucos concluintes ao longo do curso, para efeito desta nota, não abordaremos os produtos finais, tratando-se apenas, do comportamento dos participantes da primeira turma. Assim, discutiremos os resultados parciais.

Existiu uma certa expectativa em relação ao comportamento dos estudantes participantes. Por ser um curso não obrigatório, o perfil esperado era que fosse igual ao divulgado por eles mesmos nas redes sociais, associado à disposição, desenvoltura e participação. No entanto, nas AERs, essa expectativa não se efetivou. Tendo em vista que esse aspecto não era objeto da pesquisa, todavia, entendemos que o comportamento, a partir do perfil dos estudantes no processo ensino-aprendizado, deveria, também, ser incluído na discussão teórica.

Nesse sentido, identificamos um aspecto inusitado no decorrer do projeto, a constatação da webcam desligada. Em uma primeira avaliação, esse comportamento mostrou-se desconexo com o problema da pesquisa, no entanto, refletindo sobre os conceitos de porosidade e permeabilidade, podemos refazer uma outra interpretação.

Mesmo sendo um curso de extensão e com participação voluntária, a proposta em si materializou aspectos formais de um espaço escolar. Nesse sentido, mesmo em AER, o espaço virtual, em certa medida, trouxe aos estudantes a materialização da escola, concedendo ao curso um valor próximo (ou igual) ao que acontece na compreensão das relações sociais na escola presencial. Dessa forma, ao responder o professor do curso, com a opção de desligar a webcam, pode ser entendido como acontece com o aluno que não quer olhar para o professor, mas não significa necessariamente que ele não está querendo prestar atenção. O que não deixa de ser um traço da cultura escolar nos dias atuais, pois há estudantes que participam da cultura escolar de forma anônima, o que não significa isenta ou nula.

Esses indicadores permitem avaliar as premissas da pesquisa. Para a primeira premissa, a experiência do ambiente virtual se faz verdadeira, pois mesmo que conectado ou familiarizado com as tecnologias, os estudantes se mostraram adaptados ao ambiente. Ainda que seja um comportamento diferente nas relações pessoais e fora da escola com muita disposição e descontração, o espaço virtual se tornou estático ou, até mesmo, sem imagem (webcam fechada), mas não deixou de ser mais um espaço escolar.

Sob esse aspecto, pode-se ponderar que o estudante com a webcam desligada, pode sinalizar informações importantes sobre os impactos com as AERs. A desigualdade econômica, a precariedade do equipamento utilizado para acesso às aulas, dificuldade em contratar um pacote de dados que dê condições para que o estudante possa participar por vídeo nas aulas, são exemplos de situações vivenciadas, que trouxeram impactos nos processos de ensino e aprendizado (MACEDO, 2021). Nesse contexto, a realidade econômica pode valorar a questão da permeabilidade, como uma condicionante agravante,

gerando a opressão do diálogo e interação entre os envolvidos. Também, existe a dimensão psicológica que não pode ser descartada. Mas pode ser também porque, na percepção do estudante, da mesma forma que no espaço presencial da escola, o anonimato seja uma forma de participação no ambiente escolar.

Ao ligar a webcam, a interação pode causar um certo desconforto ao exibir o local onde o aluno assiste suas aulas (se está no quarto ou em outro ambiente, não importando onde). Esse desconforto é relatado por Araújo e Lua (2021), ao analisarem a questão da mescla entre o privado e o público, quando a casa é incorporada ao mundo do trabalho pela webcam. De forma análoga, a exposição on-line pode deixar o estudante constrangido com a exibição de sua intimidade, ou seja, seu ambiente de descanso é inserido em um ambiente escolar.

Essa ponderação, em certa medida, ajudou a discutir a segunda premissa. O ato de desligar a webcam e potenciais contextos, ajudam a ampliar a interpretação sobre as estratégias que os estudantes adotaram no desenvolvimento da cultura escolar. Outras possibilidades analíticas para entendermos essas percepções são, por exemplo: em relação ao fato de desligar a câmera – este comportamento não pode ser entendido como apenas um ato de indisciplina, mas como uma estratégia oscilante entre a resistência da educação bancária e a acomodação, entre a negação e a afirmação do cotidiano escolar (FONTES; SANT’ANA, 2011). Em sentido contrário, alegar que a câmera ligada é sinal de concentração, mas que mesmo ligada pode estar com baixa concentração em decorrência do sono (BERNARDO et al., 2009). Outro aspecto em relação a câmera ligada pode estar associado a aula em si, o formato e os elementos audiovisuais que constituem as AERs, que não podem estar desenhadas adequadamente para aquele ambiente, favorecendo que a atenção visual do estudante seja dispensada ao professor (FARSANI; RODRIGUES, 2021).

Nessa conjectura, considerando que a primeira premissa da pesquisa assevera novas percepções sobre a escola, a partir da experimentação da virtualização do espaço escolar (AER), podemos inferir que as mesmas foram evidenciadas no número reduzido de estudantes que chegaram ao final do curso. Nesse sentido, o espaço virtual é entendido como mais um espaço escolar, promotor de interações sociais e culturais, em que a aprendizagem se perfaz com o outro e com o meio. Contudo, em relação à segunda premissa, compreendemos que a escola amplifica, nesta nova realidade, desafios diante das novas ferramentas tecnológicas de ensino e aprendizado, principalmente, em decorrência das desigualdades econômicas, sendo esse um fator limitante ao intento.

Isso posto, abarcar o contexto escolar, enquanto espaço vivido, fluido (porosidade) e de diálogo (permeabilidade) é conceber a formação educacional em sua integralidade, formando cidadãos críticos, reflexivos e autônomos. Todavia, cabe elucubrar a respeito das desigualdades econômicas expressas em um mesmo território. Transpor a retórica de leis, frente às desigualdades sociais, buscando o acesso equitativo ao ensino é prospectar a construção de uma sociedade justa e igualitária, independentemente do contexto (pandemia) experienciado.

Referências

ADORNO, T. W. **Indústria cultural e sociedade** 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Educação**, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365>. Acesso em: 7 maio 2022.

ARAÚJO, T. M.; LUA, I. O trabalho mudou-se para casa: trabalho remoto no contexto da pandemia de COVID-19. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional** [online], v. 46, e27, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/2317-6369000030720>. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2317-6369000030720>. Acesso em: 6 maio 2022.

BERNARDO, M. P. S. L. et al. Duração do sono em adolescentes de diferentes níveis socioeconômicos. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria** [online], v. 58, n. 4, p. 231-237, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0047-20852009000400003>. Acesso em: 6 maio 2022.

ALMEIDA, F. J. de; SILVA, M. G. M da. Currículo e conhecimento escolar como mediadores epistemológicos do projeto de nação e de cidadania. **Revista e-Curriculum**, v. 16, n. 3, p. 594-620, 2018. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2018v16i3p594-620>. Acesso em: 7 maio 2022.

FARSANI, D.; RODRIGUES, J. Proxêmica e comunicação não verbal na interação em sala de aula. **Psicologia Escolar e Educacional** [online], v. 25, e229866, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-35392021229866>. Acesso em: 6 maio 2022.

FONTES, M. G.; SANT'ANA, R. B. A experiência geracional na fala de adolescentes de escolas públicas: disciplina e resistência ao poder escolar. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 6, n. 3, p. 751-778, 2011. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2193/1832>. Acesso em: 7 maio 2022.

MACEDO, R. M. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 73, p. 262-280, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2178-149420210203>. Acesso em: 6 maio 2022.

MIRANDA, R. V. et al. Ensino híbrido: novas habilidades docentes mediadas pelos recursos tecnológicos. **EaD em Foco**, v. 10, n. 1, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v10i1.913>. Acesso em: 7 maio 2022.

PLÁCIDO, R.; BENKENDORF, S.; TODOROV, D. Porosidade e permeabilidade: Uma abordagem mesoanalítica em história das instituições escolares a partir da Cultura Escolar. **Metodologias e Aprendizado**, [S. l.], v. 4, p. 183-196, 2021. DOI: <https://doi.org/10.21166/metapre.v4i.2221>. Disponível em: <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/metapre/article/view/2221>. Acesso em: 6 maio 2022.

SANTANA, C. L.; SALES, K. M. B. Aula em cada: educação, tecnologias digitais e pandemia COVID-19. **Educação**, v. 10, n. 1, p. 75-92, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p75-92>. Acesso em: 7 maio 2022.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: EDUSP, 2012.