

Volta à escola com a covid-19: tensões em torno da ideia de “geração perdida”

Juliane Bazzo

Como se delimita o fim de uma pandemia? A articulista Gina Kolata (2020), do *The New York Times*, buscou o auxílio de historiadoras para responder a essa pergunta em um texto publicado no primeiro ano da emergência da covid-19. Segundo essas pesquisadoras, uma crise sanitária global tradicionalmente registra dois tipos de término, não necessariamente simultâneos e convergentes.

Um é “medicinal”, quando regride consideravelmente o volume de infectados e mortes. A outra conclusão tem natureza “social”, quando o que decresce é o temor da enfermidade. Nesse segundo tipo de fim, aprende-se a viver com uma doença conhecida, escapando preventivamente dela tanto quanto possível ou simplesmente vivendo a despeito dela, negando-a de modo mais ou menos veemente (*id.*).

Como sublinham as historiadoras entrevistadas, certo mesmo é que finais de pandemias se revelam processos compridos, confusos e difíceis. No caso do Brasil, a confusão e a dificuldade, junto com a negligência, marcaram profunda e fatalmente toda a trajetória do novo coronavírus no país, encontrando algum respiro apenas com o avanço da vacinação, desde 2021. Propagada por altas autoridades, essa conduta desidiosa contabiliza 688 mil brasileiras e brasileiros mortos no momento em que estas linhas são escritas (The Johns Hopkins University, 2022).

Em decorrência disso, conforme dados da campanha *EmLuta* (2022), o país já ultrapassou a marca de mais de 200 mil crianças e adolescentes que perderam familiares para a doença. Foi esse contingente de pessoas em vulnerabilidade, emocional e material, que as escolas passaram a receber quando reabriram, nos meses derradeiros de 2021. Após meses de interrupção, em prol do distanciamento social como medida preventiva, a retomada de atividades presenciais de ensino

refletiu uma atmosfera de fim “social” da pandemia no Brasil, diante de um relativo controle “medicinal”, que prossegue em observação por epidemiologistas.

Foi nessa volta à escola – *com e não pós-covid-19* – que a expressão “geração perdida” começou a ventilar na esfera pública. Neste capítulo, procuro mapear tensões sociais em torno da emergência dessa ideia, a partir de um empreendimento a um só tempo de pesquisa e extensão, que passo a expor a seguir.

Escola em quarentena

Acompanhei desde abril de 2020 os impactos da covid-19 sobre a educação formal por intermédio do projeto *Escola em quarentena: um registro antropológico de memórias educacionais*. Coordenada por mim em parceria com outras duas colegas investigadoras, essa iniciativa independente se desenrolou em um grupo virtual de aprendizagem coletiva, que reuniu cinco centenas de membras, alocado na rede social Facebook.¹³⁷

O projeto nasceu vinculado ao *blog* de divulgação científica *Primavera nos Dentes: Antropologia, Educação & Curadoria*, por mim gerenciado autonomamente desde janeiro de 2020.¹³⁸ Entre outros objetivos, essa plataforma pretende visibilizar e enriquecer debates em antropologia da educação, enquanto subcampo disciplinar em expansão (Bazzo; Scheliga, 2020).

Originado nesse contexto, o *Escola em quarentena* se propôs a reunir, em um espaço único e compartilhado, relatos que não cessaram de emergir na *internet* desde o início do período pandêmico. Assinadas por docentes, estudantes e familiares, tais narrativas trataram de dilemas, adaptações e aspirações na tarefa de ensinar e aprender em

¹³⁷ Partilhei a concepção e a administração do *Escola em quarentena* com a professora da rede estadual de ensino do Ceará Kelli Schmiguel e com a contadora de histórias Mana Lucena Suarez. A página oficial do projeto é www.facebook.com/groups/escolaemquarentena. Em consonância com o público majoritário engajado nessa iniciativa, bem como com a identidade pela qual me reconheço, emprego ao longo deste texto prioritariamente a marcação de gênero feminina.

¹³⁸ Cf. <https://blogprimaveranosdentes.wordpress.com/>. Para um panorama do *Escola em quarentena* no espaço do *blog*, ver <https://blogprimaveranosdentes.wordpress.com/2020/05/30/projeto-faz-registro-antropologico-memorias-educacionais-durante-a-pandemia/>.

um panorama que fugia completamente ao ordinário. Essa conjuntura incluiu como grande fato uma migração massiva, rápida e turbulenta ao ensino remoto de caráter emergencial.

O projeto buscou assim se configurar como um mosaico e também um observatório de percepções de agentes das comunidades escolares, para conferir a elas uma espécie de perenidade, assim como impulsionar o conhecimento a partir de anseios, afetos e devires de tais atores, diante da pandemia como um evento divisor de águas neste século. Esse esforço envolveu, inclusive, considerar problemáticas econômicas, políticas e sociais de se utilizar uma plataforma como o Facebook para a empreitada de acervo.¹³⁹

O *Escola em quarentena* recepcionou 55 “narrativas originais”, como foram chamados os relatos enviados exclusivamente ao grupo por suas membras sobre o cotidiano educacional na pandemia. Além disso, agregou mais de uma centena de “narrativas viralizadas”, assim denominadas por abrangerem conteúdos com esse mesmo perfil temático em alta circulação em redes virtuais e, logo, de interesse das participantes.

Entre outros desdobramentos, o *Escola em quarentena* passou a integrar a base de dados *Coronarquivo*, capitaneada pelo Centro de Humanidades Digitais da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), construída sob o propósito de mapear e compreender a ascensão e as implicações dos arquivos virtualizados de memória da covid-19 no Brasil e no mundo.¹⁴⁰

Conforme palavras de Marino (2021), um dos idealizadores dessa iniciativa, a preocupação do *Coronarquivo* reside em como contar uma “história justa” de uma catástrofe que é multifacetada – a um só tempo sanitária, geopolítica, econômica e sociológica. Esse propósito relembra ensinamentos, inspiradores do *Escola em quarentena*, de pensadores como Pollak (1989), o qual assinala que toda e qualquer memória não é dada, mas sim elaborada por um intenso jogo social de forças, capaz de projetar certas lembranças em detrimento de outras, com efeitos concretos sobre a realidade e o destino das pessoas.

¹³⁹ Sobre esse debate, ver Lopes (2021).

¹⁴⁰ Cf. <https://www.chd.ifch.unicamp.br/node/9>.

Approach etnográfico

Desde a identificação da covid-19, em fins de 2019, na China, mas especialmente com a decretação de sua natureza pandêmica pela Organização Mundial da Saúde (OMS), nos primeiros meses de 2020, o volume de pesquisas a esse respeito evoluiu de modo avassalador em todo o planeta, nas mais diversas frentes (WHO, 2020). Para tanto, mostrou-se necessário repensar o próprio modo de conduzir essas investigações, de maneira a assegurar, o mais rigorosamente possível, o distanciamento social exigido perante uma mazela infecciosa ainda sem remédio, demandante de vacinas inéditas, apenas mais tarde desenvolvidas.

Nesse decurso, estudos das ciências naturais e humanas a envolver pessoas como sujeitos de pesquisa, sob uma miríade de temas, migraram em peso para plataformas digitais. Entre seus instrumentos mais recorrentes, observou-se a difusão, nas redes sociais virtuais, de questionários fechados ou abertos, gerenciados sob apoio de ferramentas como o Google Forms.

O projeto *Escola em quarentena* situa-se como fruto desse movimento massivo de pesquisas, embora sua inspiração metodológica provenha do modo etnográfico de produzir conhecimento, típico da antropologia enquanto campo do saber. Uma etnografia, para se constituir, pode contemplar a aplicação de perguntas como aquelas reunidas em questionários, mas aprendemos que não se restringe a isso. Inclui especialmente a observação sistemática, a escuta atenta, bem como interlocuções mais fluidas e contingentes com sujeitos de pesquisa, nos modos *off-line* ou *on-line* (Miller, 2020).

Sob essa luz, o *Escola em quarentena* não consistiu em uma etnografia em si mesmo, mas lançou mão de seus pressupostos, a fim de gerar *insights* de potencial etnográfico, capazes de se desdobrar em outros estudos e intervenções, na tarefa de refletir sobre desafios do presente e, além disso, de angariar elementos profícuos ao laborioso processo de imaginar coletivamente um futuro pós-pandemia para a educação brasileira. Logo, vê-se essa iniciativa não só como um esforço de pesquisa, mas também de extensão, inspirado por princípios da ciência aberta e cidadã, na medida em que se propôs a partilhar publicamente dados qualitativos de pesquisa no compasso em que estes foram gerados, via engajamento de agentes das comunidades escolares (Amaral, 2021).

Narrar a aflição

Os relatos coletados pelo *Escola em quarentena* derivam de contextos de vida bastante diversificados da realidade brasileira. São vozes ecoadas de redes de ensino públicas e privadas, de diferentes regiões geográficas, reflexos de um país plural, mas também muito desigual socioeconomicamente, perante a empreitada de lidar com a educação remota emergencial. Mesmo em meio a um dia a dia turbulento, defronte às drásticas transformações colocadas pela pandemia, os sujeitos das comunidades escolares evidenciaram assim o papel de agentes, criando tempo para ofertar minuciosas impressões, merecedoras de serem preservadas e mobilizadas enquanto memória e conhecimento.

Tematicamente, as narrativas reunidas pelo projeto contemplaram uma série de dificuldades de adaptação ao ensino remoto, tanto de estudantes e familiares como de docentes e técnicas educacionais, seja no que diz respeito ao manejo da tecnologia, à reformulação de conteúdos a distância, à criação de vínculos afetivos via plataformas digitais ou ainda ao equilíbrio com as rotinas domésticas e profissionais dos adultos. Não obstante, chegaram também relatos reveladores de como tais personagens procuraram contornar obstáculos diários, com maior ou menor êxito, em um cenário excepcional.¹⁴¹

Com o intuito de sistematização, houve o delineamento de tópicos classificatórios para as narrativas, relatados a seus contextos e agentes escolares. Dessa forma, verificou-se que a maior parte das narrativas veio da escola pública, com assinatura de professoras e mães (cinco dezenas de relatos na primeira categoria e três na segunda). Em seguida, apareceram mães com crianças no ensino privado (com cerca de duas dezenas). Esses resultados reafirmam estatísticas ofertadas pelo Facebook, indicadoras de que 80% do grupo se compuseram de mulheres. Esses números ainda assinalaram que 50% do total de participantes provinham das regiões Sul e Sudeste.

Tais dados combinados reverberam desigualdades no exercício do cuidado de crianças e adolescentes, relativas a gênero e, muito provavelmente, classe, raça e região, as quais se mostram deveras

¹⁴¹ Excertos de uma variedade de narrativas podem ser conferidos no portfólio *on-line* do projeto. Disponível em: <https://rolls.bublup.com/julianebazzo/escolaemquarentena>. Acesso em: 15 jul. 2025.

profundas na realidade brasileira e, não raro, operam de modo interseccional (Crenshaw, 2022; Souza, 2009). Essas iniquidades ainda se conectam a índices de exclusão digital, consideradas aí problemáticas tanto de acesso pleno às tecnologias da informação e comunicação quanto de necessário letramento para delas usufruir (Spyer, 2017).

Assim, embora seja emblemático no *Escola em quarentena* o volume de narrativas oriundas da rede pública de ensino, tem-se claro que uma considerável fatia de vivências de segmentos mais desfavorecidos da população brasileira não foi totalmente captada pelo modo *on-line* operado na pesquisa-extensão. Certamente, essa constatação ecoa um problema grave que perpassou a educação remota emergencial no Brasil: diante da suspensão das atividades presenciais, muitas famílias se encontraram em severas dificuldades para continuar nutrindo vínculos com suas comunidades escolares, as quais constituem elos fundamentais na corrente de proteção social, a despeito de todas as precariedades estruturais bem conhecidas da educação estatal no país (Parreiras; Macedo, 2020).

Liminaridade e *communitas*

Como mencionado, o *Escola em quarentena* figurou como um entre outros projetos que conformaram uma paisagem de iniciativas de memória do cotidiano durante a pandemia de covid-19 (Marino, 2021). Em meio a elas, esteve também o *Pandemia de narrativas*, ação “antropoética” hospedada na plataforma Instagram. Esse projeto reuniu um conjunto de fotografias, desenhos, colagens, vídeos, ambiências sonoras e poesias, enquanto artefatos confeccionados e enviados por quaisquer pessoas que, dessa maneira, atuaram ao conferir representação à vida durante a emergência sanitária (Bezerra, 2020).¹⁴²

Em abordagem sobre esse projeto, Claudia Turra Magni, uma de suas coordenadoras, tomou de empréstimo ferramentas conceituais de Turner (2008 [1974]) para assinalar que, ao agregar uma gama de registros estéticos, o *Pandemia de narrativas* serviu ao propósito de conferir vazão a “rituais de aflição” durante a pandemia (Experimentações, 2020). Argumento que o *Escola em quarentena* atuou nessa mesma

¹⁴² Cf. <https://www.instagram.com/pandemiadenarrativas/>. O *Pandemia de narrativas* despontou a partir do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Produção em Antropologia da Imagem e do Som, da Universidade Federal de Pelotas (Leppais/UFPel).

direção. Nessa perspectiva, tais espaços virtuais teriam delimitado uma espécie de “*communitas*”, a lidar com uma situação de “liminaridade” agônica, no âmbito do “drama social” colocado pela covid-19 (Turner, 2008 [1974]).

Sob a ótica de Magni, esses territórios digitais estariam assim alicerçados em uma “antropologia sensível”, trabalhando por auxiliar na diluição de barreiras do isolamento, permitindo um pensar sobre a crise e ajudando a tecer laços de resistência, em um cenário no qual se desnudam fragilidades e esgarçamentos, antigos e recentes, em torno de vínculos e proteções sociais, no Brasil e no mundo (Experimentações, 2020). Dessa forma, se a pandemia surgiu como algo completamente novo para a maioria da população, paradoxalmente foi também uma intensificação de questões já presentes. Com as comunidades escolares, não indicou ser diferente.

Turner (2008 [1974]), contudo, adverte que uma “*communitas*” tende a se mover até que sua condição de “antiestrutura” encontre uma acomodação em relação à “estrutura” que a precedia, típica de um certo *status quo*. Desse modo, há transformação e manutenção de elementos simultaneamente. Assistiu-se a algo nesses moldes quando uma certa rotinização da pandemia no dia a dia das pessoas, com seus prós e contras, veio a se delinear.

Por um lado, passados meses da decretação da emergência sanitária, alcançou-se certo conhecimento sobre como se proteger da covid-19, o que possibilitou seguir com algum tipo de cotidiano. De outro, porém, registrou-se uma negação dos malefícios mais amplos da pandemia por certos estratos populacionais, no Brasil em muito favorecida pela inexistência de políticas públicas de concertação nacional em torno desse evento (Safatle, 2020).

Geração perdida

O movimento referido, de acomodação entre “*communitas*” e “estrutura”, se fez sentir no interior do *Escola em quarentena*. A contar de meados de outubro de 2020, cerca de seis meses após o lançamento do projeto, foi se verificando um calar paulatino de vozes no espaço do grupo, com o envio cada vez mais espaçado de narrativas originais. Esse silenciamento compassado recordou-me a observação da etnógrafa em educação Ariana Mangual Figueroa (2017), de que o silêncio é agente

nas rotinas da vida, inclusas as escolares. Ou seja, o silêncio fala da realidade, como também a molda.

Foi, portanto, nesse cenário de menos barulho aos poucos aprofundado, já prenunciando um fim “social” da pandemia mesmo sem o término “medicinal” (Kolata, 2020), que se sobressaiu na cena pública a expressão “geração perdida”. Capturado pela coleta de narrativas viralizadas, esse termo se mostrava a serviço de designar crianças e adolescentes sob ameaça de insucesso educacional definitivo, devido à longa suspensão da escola em modo presencial pela crise da covid-19.

A expressão surgiu logo no título de um relatório da Organização das Nações Unidas, que obteve destaque midiático no final do primeiro ano de pandemia: *Evitando uma geração perdida para a covid*, traduzido para o português (Unicef, 2020). Rapidamente essa ideia de “geração perdida” serviu de lastro ao *Escolas abertas*, um movimento que passou a ocupar os noticiários na mesma época, encabeçado por mães da elite paulistana que reivindicavam o retorno imediato às aulas presenciais, em redes pública e privada, sob medidas de proteção sanitária, como uso de máscaras e álcool antisséptico, porém ainda sem vacinação.

Seria possível respaldar algo nesse sentido se, desde o início da pandemia, as comunidades escolares tivessem ocupado o centro de uma estratégia integrada de saúde coletiva para o país. Mas, sabe-se, isso esteve longe de acontecer. De modo que, na esteira da análise do membro do comitê diretivo da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Fernando Cássio, junto de coautoras (Cássio; Ribeiro; Corti, 2021), conclui-se que o *Escolas abertas* configurou mais uma investida em prol de interesses financeiros e negacionistas de classes dominantes brasileiras.

O mesmo Fernando Cássio (2021) recuperou o termo em foco aqui noutra reflexão, chamada “Geração perdida? A culpa não é da pandemia”. Nesse artigo, Cássio assinala a torção que reclamamos como aquele encampado pelo *Escolas abertas* faziam com as considerações documentadas da Organização das Nações Unidas. Pontua ele: “A relatora da ONU [para o direito à educação, Koumbou Boly Barry] defende a reabertura das escolas, mas no marco do fim de um Estado austericida que já matava pessoas antes da pandemia e que criava ‘gerações perdidas’ com escolas abertas” (Cássio, 2021, s. p.).

Com base no exercício de pesquisa conduzido por meio do *Escola em quarentena*, endosso a posição de Cássio sobre a necessidade de empregarmos a noção de “geração perdida” com enorme

responsabilidade. Esse estudioso nos alerta para o perigo de uso dessa expressão em favor de processos iníquos de financeirização da vida.

Não fora desse contexto, quero chamar a atenção mais detidamente ao risco de utilização leviana desse termo no que diz respeito à sua repercussão sobre disposições existenciais e de saúde mental em meio a crianças e jovens, especialmente – mas não somente – entre aquelas(es) que encontram maiores obstáculos em seus percursos formais de educação, devido a desigualdades de classe, raça, gênero e outras (Freitas, 2009).

Existir depois do horror

Para isso, volto no tempo e relembro que se atribui à escritora estadunidense Gertrude Stein a criação da alcunha de “geração perdida”, com a qual ela denominou literatos dos anos 1920 que experienciaram os horrores da Primeira Guerra Mundial e as mazelas do pós-conflito. Nessa conjuntura, não raro essa expressão surgia conectada à perda enquanto celebração plena de uma vida fugidia, tal como esboça o título *Paris é uma festa*, do livro póstumo de memórias do célebre Ernest Hemingway, publicado em 1964 (Deschain, 2013, 2014).

Essa percepção não é de maneira alguma errônea, porém, como sublinham reflexões sobre o espírito dos escritos do período, perda naquele momento também abarcava uma busca ansiosa de sentido para a vida e de alguma esperança a um profundo desalento humano depois do inacreditável bélico. O suicídio de Hemingway, em 1961, após ainda ter atuado como correspondente durante a Guerra Civil Espanhola, parece digno de ser mencionado, não enquanto diretamente causado – o que seria simplista –, mas como acontecimento envolto por tais dilemas existenciais (*id.*).

Esse conflito armado é pano de fundo de outro clássico do autor norte-americano – *Por quem os sinos dobram*, de 1940. O famoso título do romance toca em cheio a questão da existência perante circunstâncias-limite. A expressão deriva de meditações do reverendo e poeta inglês John Donne, quando acamado à beira da morte. Escreveu Donne em 1624, portanto, bem antes do romance de Hemingway: “Nenhum homem é uma ilha [...]; todo homem é [...] uma parte da terra; [...] a morte de todo homem me diminui, porque sou parte na humanidade; [...] então nunca pergunte por quem os sinos dobram; eles dobram por ti” (Jardim, 2020).

Se saltamos, por sua vez, à Segunda Guerra Mundial, encontramos em mesma linha as cirúrgicas ponderações de Camus (2019 [1942], p. 17) em seu *O mito de Sísifo*: “Julgar se a vida vale ou não vale a pena ser vivida é responder à pergunta fundamental da filosofia. O resto, se o mundo tem três dimensões, se o espírito tem nove ou doze categorias, vem depois”. Logo, quero argumentar que é com esse gênero de problemática que se lida, ainda que indiretamente, quando se lança mão do termo “geração perdida” como possível qualificador a crianças e jovens sobreviventes à covid-19.

Sobre isso, conto uma história. Como fruto do projeto *Escola em quarentena*, fui convidada a colaborar em uma entrevista para as gravações de um documentário sobre educação a distância e o agravamento de desigualdades escolares na pandemia. O audiovisual era parte de um trabalho desenvolvido por estudantes de ensino médio, no âmbito de uma escola da região Sudeste. Embora privada, essa entidade operava com um amplo programa de bolsas de estudos para jovens de baixa renda.

Em dada altura da conversa, feita via *internet*, mencionei à estudante que me entrevistava justamente a questão que abordo aqui: o quanto era irrefletido e injusto atribuir a crianças e adolescentes em idade escolar na pandemia a acepção de “geração perdida” como se fosse uma fatalidade, diante da qual nada ou não muito havia a ser feito. Foi quando marejaram os olhos do tão jovem rosto de minha entrevistadora. Naquele momento, nossos papéis na cena de diálogo como que se inverteram, e fui eu quem a aguardou em silêncio. Ao restabelecer a fala, ela me disse algo como: “Me dói fundo essa coisa de geração perdida”.

Pensar a geração

No debate antropológico, conforme relembra Motta (2010), a geração é conceitualmente relacionada a grupos etários, que dizem respeito tanto a um *status* de filiação familiar quanto a uma posição social no interior de uma coletividade mais ampla. As contribuições etnográficas da disciplina demonstram que essa noção alcança significações para além da cronologia tipicamente ocidental, conectando-se a lugares e papéis cultural e historicamente delimitados. O trabalho de Mead (2015[1928]) configura um marco nessa discussão, ampliada por estudos subsequentes – Debert (1997), Pires (2007), Barros (2010), Toren (2010) e Cohn (2013), para ficar em alguns exemplos.

Marcadores de diferença tais como a geração se delineiam, portanto, “[...] como efeito da operação de complexos sistemas de conhecimento e de relações sociais” (Almeida *et al.*, 2018, p. 19). Delimitados coletivamente, esses marcadores não são naturais, mas podem surgir naturalizados e, muitas vezes, interseccionados para encampar exclusões e violações em contextos como o brasileiro, atravessados por múltiplas e profundas iniquidades (Collins; Bilge, 2020). Ao mesmo tempo, essas alteridades e suas articulações mobilizam, na contramão, agências dos sujeitos que as corporificam, impulsionando abundantes processos de subjetivação, negociação e ação política, pela dissolução de cenários de desigualdade e pela afirmação da justiça social.

No que diz respeito à abordagem da geração conectada a dinâmicas sociais de poder, Motta (2010) assinala que tal marcador tradicionalmente recebeu menor atenção acadêmica e ativista que gênero, raça e classe no universo dos diacríticos de alteridade. A autora pontua que esse estado de coisas reverbera a “polissemia do termo” no tempo, conferindo-lhe uma volatilidade de sentido vista como um desafio à sua apreensão. A despeito disso, Motta defende a necessidade, que aqui compartilho, de articular a geração mais enfaticamente em reflexões antropológicas, junto de outros marcadores sociais.

Eckert e Steil (2010) advogam em direção semelhante, recordando que os “ciclos de vida”, embora remetam a um “contínuo” – infância, juventude, adultez e velhice –, surgem pensados historicamente de maneira fragmentada nas investigações antropológicas, evidenciando nesses moldes uma presença desde as teorias clássicas, especialmente em abordagens das relações de parentesco, bem como sobre a transmissão de saberes e práticas.

A dupla defende que as “idades” funcionam justamente como meios de acesso ímpares a uma “rítmica do tempo”, este compreendido, sob as perspectivas durkheimiana e maussiana, enquanto uma categoria universal do entendimento humano. Também assinalam a força dos “ciclos de vida” para a elucidação de “dramas sociais” como processos de transmutação social, numa referência à obra de Turner (2008 [1974]), com a qual neste capítulo venho dialogando (*id.*).

Claustro e risco

Hugo M. Ferreira (2022) captou esse vigor analítico da geração em um estudo no campo da educação, centrado na análise de aspectos

de saúde mental e emocional entre estudantes no Brasil. Para construí-la, o autor aplicou questionários e efetuou entrevistas, em meio a um universo de 3.115 crianças e adolescentes, de 11 a 18 anos, de escolas públicas e privadas, bem como entre responsáveis que selecionou, em cinco capitais brasileiras – Recife, Maceió, Natal, Rio de Janeiro e Belo Horizonte.

Nesse esforço, ele descobriu o que denomina de “geração do quarto”: crianças e jovens que passam grande parte do dia em isolamento e, nessa condição, se dedicam a uma intensa socialidade digital. As vivências virtuais não são problemáticas em si mesmas, aponta Ferreira (2022, p. 18), mas constituem elemento comum em meio a um grupo infanto-juvenil marcado principalmente por “comportamentos adoecidos, perigosos e frágeis emocional e mentalmente”.

Segundo ele, sua ideia de “geração do quarto” não se confunde com “geração Z” – termo que, volta e meia, aparece na mídia para designar pessoas nascidas a partir da primeira década do século XXI, já numa atmosfera totalmente *on-line*. Também não é o mesmo que “geração nem-nem”, que não estuda nem trabalha, outra expressão de circulação comum. Ainda explica o autor que a palavra “quarto” configura uma metáfora para marcar uma condição de retirada da vida *off-line*, capaz de acontecer num recinto fechado, mas não necessariamente, haja vista que, a depender de condições socioeconômicas, muitas crianças e adolescentes não usufruem em suas casas de dependências privativas (*id.*).

A “geração do quarto” abarca, por conseguinte, aquela que é boa em aparentar que tudo está bem no cotidiano, porém, por detrás desse verniz convive com uma “dor existencial profunda” e uma enorme “ausência de sentido” no dia a dia. Está em jogo, dessa maneira, um conjunto massivo de afetos que difere das frustrações mais conhecidas historicamente no Ocidente registradas na infância e adolescência (*id.*).

Afirma Ferreira (2022) que a “geração do quarto” parece não ver meios de encarar a vida e suas contingências sem pensar necessariamente na “hipótese da morte”. Tal ideiação, não raramente, se manifesta em marcações no corpo que podem ser fatais. É quase uma obviedade assinalar que os distanciamentos, as angústias e as perdas determinadas pela pandemia de covid-19 operaram como agravantes nesse cenário.

Automutilação, sexo inseguro, velocidade no trânsito, violências escolares, transtornos alimentares, dependência química, suicídio. São todas “condutas de risco” analisadas por Le Breton (2012) e que, segundo ele, vêm afetando com intensidade digna de nota na contemporaneidade

estratos infanto-juvenis de todas as camadas sociais, embora de diferentes modos, conforme acessos socioeconômicos aos meios para tais comportamentos. Veem-se aí pessoas em percursos de construção identitária que, uma vez em sofrimento, recrutam o corpo no lugar da palavra, ainda “informulável” nesse estágio de amadurecimento. O corpo se torna, dessa forma, ferramenta de comunicação por excelência, diante da sua materialidade insistente no processo de ser e estar no mundo.

De acordo com o autor, as condutas arriscadas sinalizam “tentativas dolorosas de ritualizar a passagem para a idade adulta” e, especialmente, “um movimento de resistência contra uma violência silenciosa” (*id.*, p. 34-35), que emana de uma sociedade capitalista avançada, na qual estruturas estatais de bem-estar se precarizam, o meio ambiente é dilapidado, a concentração de riquezas aumenta, as desigualdades se aprofundam, a competição entre indivíduos se intensifica, o comprometimento recíproco se dilui e a exclusão socioeconômica está sempre à espreita.

Diante disso, constata Le Breton (2012, p. 36-43, grifo do autor):

[...] a sociedade falha em sua função antropológica de dizer por que vale a pena viver, por que o ser é melhor do que o *nada*.
[...] A primeira tarefa é a de convencer esses jovens de que sua existência é preciosa e tentar desviá-los destes “jogos de morte” para conduzi-los ao “jogo da vida”.

Logo, tentar levar a cabo essa tarefa mantendo como recurso discursivo a ideia de “geração perdida” indica ser, portanto, algo inconciliável e deletério.

Geração roubada

Os Estados Unidos, país também com severas desigualdades sociais e que igualmente viveu a pandemia sob um governo de extrema direita, tiveram suas aulas em modo presencial retomadas um pouco antes que o Brasil e, logo na sequência disso, viram-se às voltas com crescentes índices de violência escolar, que historicamente já se revelavam altos. Criminologistas consultados acerca desse quadro advertiram que nele havia uma combinação perversa de pandemia, ausência de confiança institucional, divisão política tóxica e aumento da circulação de armas (Sawchuk, 2021).

A exemplo do que ocorreu no mandato de Donald Trump, no Brasil, desde que Jair Bolsonaro assumiu o Poder Executivo, a aquisição de armamento pela população civil alcançou índices recordes (Schreiber, 2021). Esse panorama acende um alerta vermelho, visto que, conforme analisei em outro lugar, tanto lá quanto aqui ataques armados fatais a escolas não são tragédias incomuns (Bazzo, 2020).¹⁴³

Assim, pensar as chances de recrudescimento da violência infanto-juvenil extrema e fatal – contra si ou outrem – junto de questões existenciais e de saúde mental me parece algo imprescindível quando se volta às salas de aula em um Brasil sangrado pelo genocídio, pelo desemprego, pela fome, com mais armas em circulação e com um processo eleitoral truculento vivenciado em 2022. O valor e o propósito da vida, a vida que vale a pena viver ou por qual futuro vale a pena viver são tautologismos inevitáveis em um processo de luto sério, exigente e desafiador com crianças e jovens, o qual, a meu ver, iniciou-se atropeladamente, com pressões questionáveis para o retorno da programação escolar normal.

Ao refletir sobre a crise educacional no pós-Segunda Grande Guerra, a filósofa Hannah Arendt (2007 [1954]) escreveu que autoridade não deveria se confundir com totalitarismo ou terrorismo, mas sim contemplar a “responsabilidade pelo curso das coisas no mundo”. Afirma ela que, se os adultos refutam essa autoridade, “[...] se recusam a assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as crianças” (*id.*, p. 240).

Falar de “geração perdida” como um rótulo simplesmente – e não como ameaça a ser evitada a todo custo – significa furtar-se a esse compromisso. E, dessa omissão, o que se pode tristemente alcançar é, em verdade, uma “geração roubada”. Esse termo historicamente tem se referido a milhares de crianças retiradas à força de povos originários, entre 1910 e 1970, para contemplar projetos assimilacionistas do governo australiano, crime para o qual reparações formais vieram somente em 2021 (RFI, 2021).

¹⁴³ Adicionalmente à referência indicada, recomendo a nota da Comissão de Direitos Humanos, a qual integrei na gestão 2021-2022, da Associação Brasileira de Antropologia (ABA, 2022), em atenção à recorrência de ataques armados a escolas brasileiras, manifestação esta motivada por um episódio trágico nesses termos ocorrido na cidade de Aracruz (ES) em novembro de 2022, no período em que eu preparava o presente texto.

Deslocar o debate da iminência de uma “geração perdida” para o perigo de uma “geração roubada” amplia, portanto, a mirada das coisas em curso, em planos objetivo e subjetivo, material e existencial. Enquanto em “geração perdida” o sujeito da ação está oculto, ao se dizer “geração roubada” imediatamente é preciso se questionar por quem.¹⁴⁴

Referências

- ABA – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA. Comissão de Direitos Humanos. *Nota sobre a recorrência de ataques armados a escolas brasileiras*. Brasília: ABA, 7 dez. 2022. Disponível em: <https://portal.abant.org.br/nota-sobre-a-recorrencia-de-ataques-armados-a-escolas-brasileiras/>. Acesso em: 17 jul. 2025.
- ALMEIDA, H. B. de *et al.* Numas, 10 anos: um exercício de memória coletiva. In: SAGGESE, G. S. R. *et al.* (org.). *Marcadores sociais da diferença: gênero, sexualidade, raça e classe em perspectiva antropológica*. São Paulo: Terceiro Nome; Gramma, 2018. p. 9-30.
- AMARAL, O. *Guia de boas práticas em ciência aberta e reprodutível*. [S. l.]: Serrapilheira, 2021. Disponível em: <https://serrapilheira.org/wp-content/uploads/2019/11/serrapilheira-guia-ciencia-aberta-e-reprodutivel.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2021.
- ARENDT, H. A crise na educação. In: ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007 [1954]. p. 221-247.
- BARROS, M. M. L. de. Trajetórias de jovens adultos: ciclo de vida e mobilidade social. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 16, n. 34, p. 71-92, jul./dez. 2010.
- BAZZO, J. O amanhã no “chão da escola”: lidando com afetos. *Le Monde Diplomatique Brasil*, [s. l.], 6 jul. 2020. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/o-amanha-no-chao-da-escola-lidando-com-afetos/#:~:text=Cuidar%20dos%20afetos%20constitui%20tarefa,equipes%20multidisciplinares%20mostrar%C3%A3o%20sua%20necessidade>. Acesso em: 17 jul. 2025.
- BAZZO, J.; SCHELIGA, E. Etnografias em contextos pedagógicos: alteridades, agências e insurgências. *Campus*, Curitiba, v. 21, n. 2, p. 11-27, 2020.
- BEZERRA, D. B. *et al.* “Pandemia de narrativas”: experiências compartilhadas no Instagram. *Áltera*, João Pessoa, v. 2, n. 10 (Especial), p. 203-214, out. 2020.

¹⁴⁴ Uma primeira versão deste texto foi publicada como artigo de divulgação científica no portal *Outras palavras*. Disponível em: <https://outraspalavras.net/crise-civilizatoria/a-volta-as-aulas-e-a-suposta-geracao-perdida/>. Acesso em: 17 jul. 2025.

CAMUS, A. *O mito de Sísifo*. Rio de Janeiro: Record, 2019 [1942].

CÁSSIO, F. Geração perdida? A culpa não é da pandemia. *Campanha Nacional pelo Direito à Educação*, São Paulo, 12 jan. 2021. Disponível em: <https://campanha.org.br/analises/fernando-cassio/geracao-perdida-culpa-nao-e-da-pandemia/>. Acesso em: 17 jul. 2025.

CÁSSIO F.; RIBEIRO, I.; CORTI, A. P. Escolas Abertas, o movimento “social” que quer reabrir escolas públicas. *Carta Capital*, [s. l.], 20 jan. 2021. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniaio/escolas-abertas-o-movimento-social-que-quer-reabrir-escolas-publicas/>. Acesso em: 17 jul. 2025.

COHN, C. Concepções de infância e infâncias: um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. *Civitas*, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-244, maio/ago. 2013.

COLLINS, P.; BILGE, S. *Interseccionalidade*. São Paulo: Boitempo, 2020.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

DEBERT, G. G. A invenção da terceira idade e a rearticulação de formas de consumo e demandas políticas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 12, n. 34, p. 39-56, 1997.

DESCHAIN, L. O flâneur da “geração perdida”. *Posfácio*, [s. l.], 14 maio 2013. Disponível em: <https://www.posfacio.com.br/2013/05/14/resenha-o-sol-tambem-se-levanta-ernest-hemingway/>. Acesso em: 17 jul. 2025.

DESCHAIN, L. Os sinos dobram por ti, Hemingway. *Posfácio*, [s. l.], 28 fev. 2014. Disponível em: <https://www.posfacio.com.br/2014/02/28/resenha-por-quem-os-sinos-dobram-ernest-hemingway/>. Acesso em: 17 jul. 2025.

ECKERT, C.; STEIL, C. A. Apresentação. Dossiê Antropologia e ciclos de vida. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 16, n. 34, p. 9-15, jul./dez. 2010.

EM LUTA. Disponível em: www.emluta.org.br. Acesso em: 26 jul. 2022.

EXPERIMENTAÇÕES de antropologia (áudio)visual na rede. [s. l.]: ABA, 3 set. 2020. Live com A. L. da Rocha, C. Eckert, D. Machado e C. Turra Magni; moderação de L. Coradini. Publicado pelo canal TV ABA. Disponível em: https://youtu.be/aCn_FvJXyFw?list=PLobe-LHB675-lkfUjU4gWaFDIpTsq5FbS. Acesso em: 17 jul. 2025.

FERREIRA, H. M. *Geração do quarto*: quando crianças e adolescentes nos ensinam a amar. Rio de Janeiro: Record, 2022.

FIGUEROA, A. M. Speech or silence: undocumented students’ decisions to disclose or disguise their citizenship status in school. *American Educational Research Journal*, [s. l.], v. 54, n. 3, p. 485-523, 2017.

FREITAS, L. A instituição do fracasso: a educação da ralé. In: SOUZA, J. (org.). *Ralé brasileira: quem é e como vive*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009. p. 281-304.

JARDIM, I. Por quem os sinos dobram. *Outras palavras*, São Paulo, 21 maio 2020. Disponível em: <https://outraspalavras.net/movimentoserebeldias/por-quem-os-sinos-dobram/>. Acesso em: 17 jul. 2025.

KOLATA, G. Como termina uma pandemia? *The New York Times*, [s. l.], 10 maio 2020. Tradução de R. Pincelli. Disponível em: <https://rntpincelli.medium.com/como-termina-uma-pandemia-6b08088a3bcc>. Acesso em: 17 jul. 2025.

LE BRETON, D. O risco deliberado: sobre o sofrimento dos adolescentes. *Política & Trabalho*, João Pessoa, n. 37, p. 33-44, out. 2012.

LOPES, L. M. N. Crônica sobre o ataque do Spotify à liberdade de criar. *Outras palavras*, São Paulo, 18 ago. 2021. Disponível em: <https://outraspalavras.net/descolonizacoes/cronica-sobre-o-ataque-do-spotify-a-liberdade-de-criar/>. Acesso em: 17 jul. 2025.

MARINO, I. K. Arquivos digitais da pandemia: como construir uma história justa da catástrofe? *Le Monde Diplomatique Brasil*, [s. l.], 14 set. 2021. Disponível em: <https://diplomatie.org.br/arquivos-digitais-da-pandemia-como-construir-uma-historia-justa-da-catastrofe/>. Acesso em: 17 jul. 2025.

MEAD, M. A adolescência em Samoa. In: CASTRO, C. *Cultura e personalidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2015 [1928]. p. 17-65.

MILLER, D. Como conduzir uma etnografia durante o isolamento social. Tradução de C. Balsa e J. Bazzo. *Blog do Sociófilo* [atual Blog do Labemus], [s. l.], 23 maio 2020. Disponível em: <https://blogdolabemus.com/2020/05/23/notas-sobre-a-pandemia-como-conduzir-uma-etnografia-durante-o-isolamento-social-por-daniel-miller/>. Acesso em: 17 jul. 2025.

MOTTA, A. B. da. A atualidade do conceito de gerações na pesquisa sobre o envelhecimento. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 25, n. 2, p. 225-250, maio/ago. 2010.

PARREIRAS, C.; MACEDO, R. M. Desigualdades digitais e educação: breves inquietações pandêmicas. *Boletim Cientistas Sociais e o Coronavírus*, São Paulo, n. 36, s. p., 8 maio 2020. Disponível em: https://anpocs.org.br/wp-content/uploads/2023/06/Boletim_n36.pdf. Acesso em: 17 jul. 2025.

PIRES, F. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 50, n. 1, p. 225-270, 2007.

POLLAK, M. Memória, esquecimento e silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

RFI – RÁDIO FRANÇA INTERNACIONAL. Austrália indenizará indígenas retirados de suas famílias em R\$ 390 mil. *UOL: Internacional*, [s. l.], 5 ago. 2021. Com informações da Agence France-Presse. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/rfi/2021/08/05/australia-governo-vai-indenizar-geracao-roubada-de-aborigenes.htm>. Acesso em: 17 jul. 2025.

SAFATLE, V. “Bolsonaro se acha capaz de esconder os corpos”. Entrevista a Marina Amaral. *Agência Pública*, [s. l.], 6 abr. 2020. Disponível em: <https://apublica.org/2020/04/safatle-bolsonaro-se-acha-capaz-de-esconder-os-corpos/>. Acesso em: 17 jul. 2025.

SAWCHUK, S. Violence in schools seems to be increasing. *Why? Education Week*, [s. l.], 1 nov. 2021. Disponível em: <https://www.edweek.org/leadership/violence-seems-to-be-increasing-in-schools-why/2021/11>. Acesso em: 17 jul. 2025.

SCHREIBER, M. Com acesso facilitado, Brasil fecha 2020 com recorde de 180 mil novas armas de fogo registradas na PF, um aumento de 91%. *BBC News Brasil*, [s. l.], 8 jan. 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-55590649#:~:text=Segundo%20dados%20obtidos%20pela%20BBC,institui%C3%A7%C3%A3o%2C%20que%20come%C3%A7a%20em%202009>. Acesso em: 17 jul. 2025.

SOUZA, J. (org.). *Ralé brasileira: quem é e como vive*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.

SPYER, J. *Social media in emergent Brazil*. Londres: UCLPress, 2017.

THE JOHNS HOPKINS UNIVERSITY. *Coronavirus Resource Center*. 2022. Disponível em: <https://coronavirus.jhu.edu/>. Acesso em: 26 jul. 2022.

TOREN, C. A matéria da imaginação: o que podemos aprender com as ideias das crianças fijianas sobre suas vidas como adultos. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 16, n. 34, p. 19-48, jul./dez. 2010.

TURNER, V. *Dramas, campos e metáforas: ação simbólica na sociedade humana*. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2008 [1974].

UNICEF – FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. Unicef faz apelo urgente para evitar uma “geração perdida”, enquanto a covid-19 ameaça causar danos irreversíveis à educação, à nutrição e ao bem-estar de crianças e adolescentes. *UNICEF Guiné-Bissau*, Bissau, 19 nov. 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/guineabissau/pt/comunicados-de-imprensa/unicef-faz-apelo-urgente-para-evitar-uma-geracao-perdida-enquanto-covid-19>. Acesso em: 17 jul. 2025.

WHO – WORLD HEALTH ORGANIZATION. Global research on coronavirus disease (covid-19). *World Health Organization*, [s. l.], 2020. Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/global-research-on-novel-coronavirus-2019-ncov>. Acesso em: 19 out. 2020.