

Contribuições do interacionismo simbólico para uma reflexão sobre educação a distância e ensino remoto emergencial em tempos de pandemia e isolamento social

Contributions of symbolic interaction school to a reflection about distance education and emergency remote teaching in times of pandemic and social isolation

Andréa vettorassi*

DOI: <https://doi.org/10.4322/principios.2675-6609.2021.161.010>



RESUMO

O presente artigo objetiva apresentar reflexões sobre a educação utilizando recursos a distância e sua tentativa de implementação em situação adversa e atípica, durante isolamento social e forçado, vivido no Brasil e boa parte do mundo na primeira metade de 2020, na pandemia causada pela doença covid-19. Como eixo articulador da reflexão sobre os desafios, os prós e os contras da modalidade desde a educação infantil até o ensino superior, serão utilizadas observação participante, pesquisa documental e bibliográfica, sobretudo conceitos próprios do interacionismo simbólico elaborados por Erving Goffman e Peter Berger, tais como máscaras, fachadas, papéis, representação, identidade e socialização formal.

Palavras-chave: Ensino remoto emergencial; pandemia; interacionismo simbólico; Erving Goffman; Peter Berger.

ABSTRACT

This article aims to present reflections about distance education (e-learning) and its attempt to implement it in adverse and atypical situation, during social and forced isolation, lived in Brazil and much of the world in the first half of 2020, in the pandemic crisis caused by the covid-19 disease. As an articulating axis for reflection about challenges, pros and cons of the modality from early childhood education to higher education, participant observation, documentary and bibliographic research will be used especially concepts proper to symbolic interaction school, those elaborated by Erving Goffman and Peter Berger, such as masks, roles, representation, identity and formal socialization.

Key words: Emergency remote teaching; pandemic; symbolic interaction school; Erving Goffman; Peter Berger.

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa objetiva, a partir da observação participante e de investigação documental e bibliográfica, analisar os desafios da aplicação do ensino remoto emergencial, os tipos de socialização e o papel das instituições escolares no contexto atípico e não planejado que o Brasil e o mundo passaram a viver em meados de março de 2020, e que se estende por tempo indeterminado no momento da escrita deste artigo (setembro de 2020). A doença covid-19 se alastrou por todo o planeta e impôs o isolamento social em milhares de cidades, na tentativa de diminuição do contágio acelerado da doença. De acordo com relatórios emitidos pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em abril de 2020 quatro em cada seis habitantes do mundo estavam em isolamento social total e forçado¹. Dentre as medidas de isolamento, as instituições escolares nos mais diversos níveis (desde o berçário ao ensino superior) suspenderam o calendário acadêmico e/ou buscaram alternativas para manter suas atividades usando, para isso, métodos e recursos próprios da educação a distância. No Brasil, a maioria das instituições de ensino permanece fechada desde março, completando em setembro de 2020 seis meses de suspensão das atividades presenciais e recorrendo a atividades que se convencionou chamar de ensino remoto emergencial (ERE), que buscam os recursos da educação a distância (EaD) mas diferem dela sobretudo pelas limitações estruturais, de formação dos docentes e discentes, bem como pelo caráter emergencial e não planejado. Enquanto sindicatos, associações e docentes questionam e denunciam a opção de algumas escolas pelo adiantamento de férias de julho e janeiro em situação que em nada lembra um momento de descanso e distração que qualquer profissional tem o direito de gozar, os mesmos sindicatos, associações e docentes examinam a eficácia e mesmo a legalidade dos recursos oferecidos pelo ensino remoto emergencial para que o calendário acadêmico prossiga com seu cronograma original. Não só a própria estrutura da socialização formal foi posta em xeque frente ao caos social, como os papéis, máscaras e fachadas dos envolvidos, sejam eles os docentes, os discentes ou os responsáveis pelos discentes em seus primeiros anos escolares.

A partir dessas inquietações, o artigo ora apresentado objetiva refletir sobre a educação a distância, o ensino remoto emergencial e a relação existente entre docentes e discentes no universo dessas modalidades, especialmente no que tange às representações de seus papéis e numa interação que é inovadora, visto que se estabelece com diferentes impressões que máscaras e fachadas são capazes de proporcionar numa interação presencial. Para essa reflexão serão utilizadas experiências pautadas em observação participante, breve pesquisa documental concernente à apresentação de leis, diretrizes e manifestos relacionados à educação formal e publicados durante a pandemia, bem como pesquisa bibliográfica a partir das contribuições do interacionismo simbólico e suas percepções sobre identidade, representação e socialização, incluindo a formal, feita pelas instituições de ensino. Frente a esse eixo articulador, o artigo se divide em duas

1 Dados disponíveis no site <https://www.who.int/eportuguese/countries/bra/pt/>. Acesso em 22 de abril de 2020.

O interacionismo simbólico é uma corrente com núcleo teórico comum, mas que recebe desdobramentos diversos ao beber na fonte de áreas como a linguística, a psicanálise e a antropologia cultural

partes: na primeira, apresenta ao leitor os principais conceitos e análises desenvolvidos fundamentalmente por Erving Goffman e Peter Berger, representantes do interacionismo simbólico, mas também outras discussões e perspectivas pautadas no materialismo histórico, que enriquecem a reflexão aqui proposta e apontam para os inúmeros prejuízos sociais, políticos e econômicos que o ERE evidencia. Na segunda parte, apresenta análises sobre a educação a distância a partir de experiências pessoais com essa ferramenta que constantemente lança desafios ao educador e à sua necessidade de “se fazer presente” sem que encontros presenciais, máscaras e fachadas (sob a perspectiva de Goffman) possam lhe amparar. É também o momento de lançar breves contribuições sobre a tentativa de implementação dessa modalidade em tempos de pandemia e isolamento forçado, em que boa parte das instituições escolares e seus discentes não estavam preparados ou mesmo dispostos a representarem seus papéis e instituírem a socialização formal utilizando essas ferramentas e, conseqüentemente, novos tipos de interações, máscaras e papéis.

2. DESENVOLVIMENTO

O interacionismo simbólico começa no início do século XX na escola de Chicago e conta com três gerações de renomados sociólogos que estudam questões como a reforma social, já que estão escrevendo em uma Chicago que passa por intensas transformações causadas pela industrialização, por correntes migratórias que formam grupos étnicos e pelo surgimento do movimento trabalhista. Preocupavam-se com a coesão social frente a interesses específicos, e a pergunta problema da primeira geração de interacionistas foi: como os indivíduos são coagidos pelas instituições sociais e como transcendem a essa coação? Essa primeira geração ainda tinha como pressuposto teórico o evolucionismo.

A mudança social era vista como um processo inevitável e decorrente de indivíduos em busca da sobrevivência. Havia aí um sentido progressista, uma crença de que tais mudanças levariam os indivíduos a uma democracia liberal. Existia também

o desenvolvimento da individualização e uma libertação das instituições tradicionais, numa oposição entre uma espécie de “constrangimento social” e liberdade individual. A criatividade individual levaria à criação de novas instituições, mais condizentes com uma nova realidade. Mas o que há de mais original nessa corrente sociológica é refletir sobre essas mudanças sob a perspectiva de que temos dois tipos de interação: a simbólica e a não simbólica. A dimensão simbólica é mais ampla que a condição humana, que dura apenas o espaço de tempo de uma vida. Símbolo, em sua etimologia, significa “o que rola junto” (Sym é junto, ballos é bola: “algo que rola”). A partir dos símbolos e da consciência que é adquirida ao longo da vida, indivíduos abandonam aqueles valores que lhe formaram ao mesmo tempo em que os carregam como mecanismos de defesa para as novas situações a que se submetem constantemente.

O que mais unia os interacionistas era a plena consciência de que há, invariavelmente, uma mudança social que acontece de forma intensa, e se algo tivesse que ser explicado como exceção, era a estabilidade. Correntes como o estruturalismo e o funcionalismo trouxeram ao interacionismo simbólico a ideia de que não há sociedade sem mudança. A mudança e o conflito são vistos como elementos constitutivos da vida social, que é percebida como processos de interação simbólica e não simbólica. O interacionismo simbólico, portanto, é uma corrente com núcleo teórico comum, mas que recebe desdobramentos diversos ao beber na fonte de áreas como a linguística, a psicanálise e a antropologia cultural. Não à toa ela é fonte de análise de muitas outras áreas, como a sociologia e a educação.

Erving Goffman foi um sociólogo canadense que estudou nas Universidades de Toronto e Chicago nas décadas de 1940 e 1950 e é considerado o representante de uma segunda geração de interacionistas simbólicos. Ao desenvolver o que ele próprio intitulou como “psicologia social” (e daí a correlação do termo com o interacionismo simbólico), Goffman se dedicou ao estudo das interações sociais no cotidiano e em lugares públicos. Também dedicou especial atenção ao que chamou de “instituições totais”, que são os espaços onde indivíduos são isolados da sociedade, tendo todas as suas atividades concentradas e normatizadas. Como exemplo, citou as prisões, os manicômios e os conventos (GOFFMAN, 2007). Seus estudos também enfocam o conceito de identidade e como os estigmas interferem nos desvios e normas de um indivíduo, bem como nos alinhamentos intragrupais e exogrúpicos (GOFFMAN, 1988). Essas análises sem dúvidas influenciam suas percepções sobre as relações e identidades presentes no cotidiano dos indivíduos, tema especialmente estudado uma década mais tarde e que será desenvolvido neste artigo, com o objetivo de analisar como são possíveis as relações entre docentes e discentes no universo do ensino remoto emergencial em tempos de pandemia e isolamento.

Para que essa relação seja possível, é interessante conceituar alguns dos principais termos utilizados por Goffman ao longo de sua obra e que nos levam ao paradigma das relações virtuais que devem conviver com sua ausência. São os termos *máscaras* e *fachadas*. De acordo com Goffman (2002, p. 27), é representando papéis que conhecemos

O conceito de máscaras, utilizado por Goffman, pode contribuir para o entendimento da relação discente-docente e para as mudanças ocorridas nesse relacionamento em decorrência da pandemia



uns aos outros e a nós mesmos. As máscaras, portanto, ao contrário do que pode parecer, são o mais verdadeiro eu, aquilo que gostaríamos de ser. Elas são parte integral de nossa personalidade.

Ou seja, de acordo com Goffman, constantemente os indivíduos usam máscaras, recurso que não é exclusivo às pessoas falsas ou dissimuladas, que frequentemente podem ser chamadas de “mascaradas”. Todo indivíduo usa recursos como gestos, olhares e posturas com o objetivo de apresentar aos outros indivíduos uma ideia de si mesmo. Assim, são utilizadas máscaras diferentes de acordo com as necessidades apresentadas: em um banco, uma padaria, em um passeio no parque, em um almoço com a família e, evidentemente, frente a uma sala de aula, na condição de docente ou discente. As máscaras podem parecer dissimulações, mas em verdade evidenciam aquilo que essencialmente gostaríamos de ser frente a uma determinada situação. Por isso, Goffman diz que elas são parte integral da personalidade.

No prefácio de sua obra, há uma importante analogia que evidencia a essência das máscaras: máscaras são para os seres humanos o que as conchas são para os caracóis. Elas nos protegem do mundo externo porque nos livram de percepções ruins que as pessoas podem ter se nos apresentamos fora das normas e regras estipu-

ladas pelas convenções sociais. Entretanto, caracóis são caracóis sem suas conchas? Os indivíduos também são, em essência, suas máscaras, pois estas foram estipuladas pelas representações sociais com o objetivo de que nos relacionemos de forma harmônica. Palavras, gestos, conchas e máscaras: tudo está igualmente envolvido no ciclo da existência.

Como é possível perceber, a representação teatral é a perspectiva apresentada na obra de Goffman; os princípios são de caráter dramático. Ou seja, Goffman estuda as maneiras pelas quais um indivíduo se apresenta, a si mesmo e as suas atividades, às outras pessoas. Os indivíduos são os atores e as outras pessoas, sua plateia. E constantemente mudamos de papéis: Ora somos atores, ora somos plateia.

Mas não apenas as máscaras evidenciarão os comportamentos de um ator e a maneira como sua plateia o interpretará. As *fachadas* têm importante destaque nessas representações sociais. Goffman define dois tipos diferentes de fachadas que se confluem: a pessoal e a social. As fachadas pessoais são os distintivos de função, como o vestuário, o sexo, a idade, a raça/etnia, a atitude, a linguagem, as expressões faciais. Alguns desses veículos são fixos, como a etnia, por exemplo. Outros mudam constantemente, como o vestuário e as expressões faciais. Todos eles definirão quais papéis um indivíduo representa em dada situação e frente aos grupos sociais. E suas *maneiras*, outro conceito definido por Goffman, ajudam nesse processo de reconhecimento e representação, pois são os estímulos que funcionam para nos informar sobre qual o papel de interação que o ator espera desempenhar na situação que se aproxima. Como exemplo, é perceptível quando o indivíduo tem uma maneira humilde ou arrogante. É desejável que haja sempre uma compatibilidade entre a *fachada pessoal* e a *maneira*. A fachada social nada mais é que a confluência entre o *cenário*, a *fachada pessoal* e a *maneira*. Um homem pode estar impecável em seu terno bem alinhado, mas certamente sua fachada social estará incondizente se ele estiver vestido dessa forma em uma praia, por exemplo. Ou seja, nem sempre os três aspectos estão perfeitamente ajustados, e isso certamente influenciará o julgamento que uma plateia fará de seu ator.

Outros conceitos foram desenvolvidos ao longo de seu trabalho. Há a *interação face a face*, que é a “influência recíproca dos indivíduos sobre as ações uns dos outros, quando em presença imediata” (GOFFMAN, 2002, p. 23). Há também o *desempenho*, que é a “atividade de um determinado participante que sirva para influenciar qualquer um dos outros participantes” (GOFFMAN, 2002, p. 23). E há em qualquer representação social a *equipe*, um grupo de indivíduos que coopera na encenação de uma rotina particular. Em todas estas ocasiões, o comportamento é geralmente involuntário, o indivíduo deve *expressar* a si mesmo, e os outros devem ser *impressionados* por ele (2002, p. 12).

Para que isto seja possível, duas atividades estão envolvidas: a expressão que ele transmite (como a comunicação, os símbolos verbais), e a expressão que emite (que é a gama de ações). Goffman procura conhecer melhor em especial este último tipo de expressão, que pode ser feito de forma consciente ou inconsciente. A plateia,

ou seja, os outros, está sempre atenta aos dois tipos de ações: aquilo que é expressado verbalmente e as ações em si (2002, p. 16). Goffman comumente usa ricos exemplos para elucidar sua teoria, e para explicar as expressões transmitidas e emitidas, ilustra algo familiar a todas as pessoas: quando alguém *transmite* elogios a uma comida, mas não consegue *emitir* um semblante agradável enquanto come.

Frente a estes conceitos, retomemos as reflexões sobre a EaD e o ERE, suas dificuldades, limitações e possibilidades. É evidente que nem sempre a interação entre o docente e o discente poderá contar com máscaras, maneiras, fachadas pessoais e sociais. Nem mesmo com a transmissão e emissão de expressões. A representação social entre estes atores deve ser constantemente repensada e recriada para que dê certo, pois são geralmente as palavras escritas e interações em espaços e tempos diferenciados que vão integrar seus atores e manter entre eles o elo necessário para que a educação seja efetivada. Isso é certamente um desafio que pode prejudicar o pleno funcionamento dessas modalidades de educação e nem todos os docentes estão preparados e se sentem à vontade em face desses novos recursos. É especialmente curioso observar que, geralmente, as gerações mais novas, compostas pelos discentes, estão mais familiarizadas com essas novas comunicações do que seus docentes e tutores, o que pode trazer tensões à relação hierarquizada. Lopes e Melo (2020/2021, p. 290), em recente publicação sobre o tema, denunciam essa situação. Demonstam com dados quantitativos que as duas últimas gerações conseguem correlacionar múltiplas tecnologias à educação formal, ao contrário dos seus docentes e progenitores, que identificam nesses recursos uma relação mais estreita com a comunicação e o entretenimento do que com as instituições escolares e novas técnicas de ensino. Ainda citam que o isolamento social acelerou essa discussão e, sobretudo, a discrepância entre os atores envolvidos. Mas essas novas interações trazem apenas desvantagens?

De acordo com Bernakouche (2000), não só no Brasil, mas em todo o mundo, a expansão da educação a distância muito antes do início da pandemia tem basicamente três motivos. O primeiro é o aumento da demanda por profissionais com qualificação. O segundo é relativo às inúmeras possibilidades e recursos tecnológicos que atualmente temos à disposição e que são capazes de garantir materialmente a efetivação da educação a distância. O terceiro motivo, e o mais importante para a abordagem deste artigo, é a emergência de uma cultura que não vê com tanto estranhamento o estabelecimento de situações de interação que envolvem relações temporais e espaciais totalmente diferentes daquelas descritas por Goffman na década de 1970 e pensadas pelo interacionismo simbólico no século XX.

A emergência dessa nova cultura, que ganha força especialmente a partir da década de 1990 do século XX, traz novas problematizações para a atuação do docente a distância, que nem sempre está plenamente contextualizado nesse novo universo. Como desconhece o tipo de interação porque não necessariamente o utiliza frequentemente, geralmente se sente acuado ou perdido quando ela é necessária na relação com seu discente, especialmente se esse discente, de diferente geração, tem ampla

familiaridade com as novas representações sociais. Lopes e Melo (2020/2021, p. 292) defendem, inclusive, a urgência de capacitação do corpo docente atual, não só a partir de políticas públicas específicas para essa categoria, como também no processo de construção e atualização das grades curriculares das licenciaturas que tornem possível a experimentação de tecnologias, bem como de novas práticas pedagógicas. O contrário é também possível, e quando é o discente que não está familiarizado com os recursos, há mais um desafio a ser superado: qual representação social, qual máscara, qual fachada esse discente espera de seu docente? Baseado nas *relações tradicionais* existentes na educação, o discente muitas vezes tem dificuldades para confiar em um “professor invisível”, separado por tempos e espaços distintos. Isso é especialmente grave porque, de acordo com Vasconcellos:

O pressuposto fundamental de qualquer trabalho educacional é acreditar na possibilidade de mudança do outro. A verdadeira relação educativa não se faz sem o vínculo recíproco de confiança: o educando confiando na competência do professor e o professor confiando na capacidade de aprender do educando (1994, p. 46).

Como é possível perceber, qualquer prática educativa deve ser pensada a partir de uma ação dialógica, em um relacionamento horizontal e no compartilhamento de ideias ancoradas na prática social, na reflexividade e no pensamento crítico, político e ativo. Para que o discente caminhe nessa direção, é necessário que ele esteja envolvido em uma ação baseada no diálogo com o docente e com os demais envolvidos no processo educacional, inclusive, no caso da educação a distância, com os profissionais técnicos que podem ampará-lo frente às dificuldades operacionais e que envolvem novas interações. Se a transformação desse discente é possível, essa modalidade de ensino poderá fornecer subsídios para auxiliar no processo de ruptura da concepção tradicional de educação, alicerçada na transmissão de conteúdos, centrada na figura do docente, onde a via é de “mão única”, visto que o docente está preparado para falar e o discente apenas para ouvir, fazendo jus à etimologia da palavra *aluno*, que significa “desprovido de luz”. Em contrapartida, a educação a distância, por meio das tecnologias digitais e a partir de novas propostas de representações sociais, pressupõe a construção de um modelo comunicacional numa “via de mão dupla”. A aprendizagem deve ser colaborativa, num processo de coautoria, sendo o docente o mediador e orientador das atividades de aprendizagem desenvolvidas pelo discente.

Essa aprendizagem colaborativa não é simples de se conquistar, sobretudo numa situação de imposição e imprevistos, como as instituições escolares estão vivenciando durante o isolamento social da pandemia da doença covid-19. Além de repensar a educação e as novas interações e representações sociais, é também necessário que todos os atores envolvidos estejam amplamente inseridos em novas configurações possíveis a partir do surgimento de uma cultura virtual, que é o terceiro elemento apresentado por Bernakouche (2000) para justificar o crescimento da educação a distância no Brasil e no mundo.

De acordo com Giddens (1991), a cultura virtual é uma das dimensões atuais do que ele chama de *desencaixe*, que por sua vez é um fenômeno típico da modernidade. O desencaixe é fundamentalmente “o ‘deslocamento’ das relações sociais de contextos locais de interação e sua reestruturação através de extensões *indefinidas de tempo e espaço*” (op. cit., p. 29). Ou seja, é a necessidade de deslocamento das “representações teatrais” analisadas por Goffman para contextos em que as interações e sociabilidades acontecem, mas com atalhos diferenciados: as máscaras talvez sejam ainda mais poderosas nas interações virtuais, mas recriar as formas de interação do mundo presencial depende de novos códigos, novas condutas, pois as maneiras, as fachadas pessoais e sociais, bem como as expressões transmitidas e emitidas *não estão* sempre presentes nas representações dessa nova cultura. Sobretudo se os papéis sociais dos envolvidos já estavam previamente estabelecidos num contexto de educação tradicional, na modalidade presencial, antes do isolamento provocado pela pandemia.

Outros sociólogos de primeira grandeza chamaram a atenção para a ascensão dessa nova cultura. Castells (1996) é um dos primeiros a mencionar a “sociedade das redes” e o desenvolvimento de uma cultura que muda significativamente as relações sociais:

Trata-se de uma cultura, sem dúvida, mas de uma cultura do efêmero, uma cultura de cada decisão estratégica, mais uma colagem de experiências e interesses do que um código de direitos e obrigações. Trata-se de uma *cultura virtual, multifacetada*, como nas experiências visuais criadas por computadores no ciberespaço, rearranjando a realidade. Não é uma fantasia, é uma força material, porque informa e reforça poderosas decisões econômicas a todo o momento da vida da rede.” (1996, p. 199, grifos do autor.)

Como é possível observar, Castells não nega a existência e desenvolvimento de uma nova cultura, mas evidencia seus paradoxos. Ao mesmo tempo em que ela tem uma força material, ela é efêmera e se baseia mais em interesses e experiências do que em direitos e obrigações. Nesse sentido, é importante citar que Goffman diz que as representações não são independentes da cultura. “O que deveria ser acentuado (...) é que a própria estrutura do ‘eu’ pode ser considerada segundo o modo como nos arranjamos para executar estas representações na nossa sociedade” (2002, p. 230). Tentando articular a teoria de Castells aos pressupostos da teoria de Goffman, é possível mencionar que

os direitos e obrigações citados como ausentes na cultura virtual foram originalmente criados a partir de representações sociais possíveis nas interações presenciais. São as fachadas, os códigos, as condutas e maneiras que regulamentam nossos direitos e deveres. Entretanto, décadas mais tarde, observa-se que direitos e obrigações são também necessários no mundo virtual, e aos poucos se configuram a partir das novas interações. Essa regulamentação é especialmente importante quando relações formais e legitimadas, como as existentes entre docentes e discentes, são estabelecidas a partir dessa nova cultura virtual.

Ou seja, é inegável que passamos por experiências inovadoras no campo das relações sociais, interações e sociabilidades. Estas inovações criam e também banalizam novas formas de contatos sociais, em que a presença física deixa de ser uma condição indispensável, e aí reside a grande novidade e, evidentemente, o grande desafio, especialmente se há relações formais em jogo, como as entre docentes e discentes, que ainda se pautam em conceitos tradicionais sobre seus papéis. A cada dia se torna mais evidente a emergência do que Lévy (1997, p. 17) denominou como *cibercultura* (mais uma vez uma nova cultura em evidência), isto é, “um conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem paralelamente ao crescimento do ciberespaço” (op. cit., p. 107), este último sendo definido por ele como “o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial de computadores e memórias informáticas” (LÉVY, 1997, p. 107).

Frente a esta emergência de uma nova cultura, é inegável a ascensão de uma nova concepção de educação. E se há elementos desfavoráveis, há também inúmeros elementos favoráveis, especialmente quando os estereótipos, conceito que também foi amplamente analisado por Goffman, estão em jogo e influenciam de maneira negativa as expressões transmitidas e emitidas por docentes e discentes. De acordo com Goffman, os indivíduos, quando em presença de outros, desejam transmitir e adquirir informação. Fazem isso a partir da conduta ou aparência do outro, e aí está algo especialmente grave nesse processo: também fazem isso aplicando a este indivíduo estereótipos nem sempre comprovados. Este trecho ilustra bem quais mecanismos perversos podem estar presentes em uma interação face a face:

Para as pessoas presentes, muitas fontes de informações são acessíveis e há muitos portadores (ou “veículos de indícios”) disponíveis para transmitir a informação. Se o indivíduo lhes for desconhecido, os observadores podem obter, a partir de sua conduta e aparência, indicações que lhes permitam utilizar a experiência anterior que tenham tido com indivíduos aproximadamente parecidos com este que está diante deles ou, o que é mais importante, aplicar-lhe estereótipos não comprovados. Podem também supor, baseados na experiência passada, que somente indivíduos de determinado tipo são provavelmente encontrados em um dado cenário social. Podem confiar no que o indivíduo diz de si mesmo ou em provas documentadas que exhibe, referente a quem é e ao que é. Se conhecem o indivíduo e estão

informados a respeito dele, em virtude de uma experiência anterior à interação, podem confiar nas suposições relativas à persistência e generalidade dos traços psicológicos, como meio de predizer-lhe o comportamento presente e futuro. (GOFFMAN, 2002, p. 11)

Como é possível perceber nesse trecho tão esclarecedor, é muito importante em uma primeira interação que tipo de informação o indivíduo inicialmente possui sobre aquele outro indivíduo ou situação. Nesse sentido, que tipo de informação inicial tem o discente da educação a distância sobre seu docente? Por sua vez, quais impressões e expressões o docente utiliza em uma interação virtual? Essa interação tem grandes chances de começar como uma folha em branco, em que docentes e discentes pintarão suas expressões e impressões essencialmente a partir das palavras escritas. “Independentemente do objetivo particular que o indivíduo tenha em mente, será do interesse dele regular a conduta dos outros, principalmente a maneira como o tratam” (GOFFMAN, 2002, p. 13). Atuamos de forma a transmitir aos outros a impressão que nos interessa, e isso é mais fácil e manipulável pelos indivíduos na interação à distância, visto que os estereótipos, estigmas e preconceitos que as fachadas e maneiras das relações presenciais são capazes de proporcionar podem ser mais facilmente “mascarados” em uma interação virtual. Isso pode ser especialmente interessante na educação a distância, em que, quanto mais despreendida de estereótipos, preconceitos e estigmas for a relação entre o docente e o discente, maiores as chances de sucesso na transmissão e correlação de conhecimento entre os atores envolvidos.

Entretanto, no contexto da pandemia, não estamos tratando especificamente da educação a distância, suas possibilidades e desafios, mas sim de um modelo muito adverso, impositivo, remoto, emergencial e tão controverso que, em dossiê sobre a pandemia, publicado na revista *Princípios* em janeiro de 2021, há três artigos que refletem sobre o modelo e as reflexões de seus autores trilham caminhos diferentes: um deles aqui já citado, de Lopes e Melo (2020/2021), faz um apelo pela qualificação de docentes que devem estar mais afinados com as novas possibilidades tecnológicas e com os anseios das novas gerações, sobretudo no contexto do que as autoras chamaram de “novo normal”, e por isso a necessidade de se reconhecer o acesso às tecnologias como um novo direito humano fundamental e universal. Já os outros dois artigos, com teores bem mais críticos e mais próximos de metodologias próprias do materialismo histórico, denunciam, inclusive, a alcunha do “novo normal”, já que a pandemia traz à tona um “velho anormal”. Reis et al (2020/2021) nos relembram a necessidade de diferenciação entre a aparência (fenômeno) e a essência (verdade) e o quanto a aparência consegue esconder a essência dos fenômenos. É na aparência que ideologias são cristalizadas, e o “novo normal”, junto com novos modelos de educação, fazem coro às velhas ideologias:

A materialidade produzida pela pandemia tem produzido também um conjunto de noções ideológicas que, disseminadas no senso comum, têm se constituído em uma nova linguagem. Porém as pistas decifráveis dessa linguagem

denotam que a aparência vanguardista esconde sua essência extremamente conservadora, além de se apresentar como uma única possibilidade de resposta para a crise. O discurso profético em torno do “novo normal” tem uma dupla função. Por um lado, esconde o caráter contraditório e histórico da crise em que nos encontramos, e por outro, serve para justificar reformas que já estão em curso em menor ou maior velocidade, dependendo do contexto em que se encontram. (REIS et al, 2020/2021, p. 232)

Dessa forma, o “novo normal” acelera a precarização do trabalho docente já em curso muito antes da pandemia: vínculos contratuais obtusos, *home office*, flexibilização forçada, redução de salários, demissões e desmonte das práticas coletivas de reivindicação em trabalhos cada vez mais isolados e individuais. No terceiro artigo sobre ERE no mesmo dossiê, Argollo e Vieira ressaltam:

Nesse contexto, um novo conjunto de ideias começou a ser difundido por diferentes organizações sociais, auxiliando as frações dominantes a “naturalizar” a visão de que estamos diante de um “novo normal” e de uma nova cultura do trabalho, que supostamente alia o aumento da produtividade com a diminuição do tempo de trabalho. (2020/2021, p. 249)

Assim, a aplicação da educação a distância é conflituosa e divide educadores e pesquisadores muito antes da pandemia. Se é complexo entre docentes e discentes dispostos e abertos aos novos modelos de educação, quiçá em situações adversas, impositivas, para docentes e discentes que não fizeram a escolha por esse modelo, que não têm as condições estruturais para essa aplicação e que, no caso da educação infantil, ainda estão reconhecendo as dinâmicas existentes entre uma socialização primária, familiar, e uma socialização formal das instituições escolares. Na socialização primária, a criança interioriza o mundo dos pais como sendo a vida em sua inteireza, ou seja, é o único mundo existente. Já na socialização secundária, o contexto institucional é que deverá ser percebido e avaliado a partir de sua visão particular de mundo:

Assim vive-se no mundo dos pais sem condições de sair dele quando se é criança, mas pode-se “esquecer” o mundo da escola ao sair de férias. Na construção da identidade, estes modelos de socialização desempenham papéis diferentes e, no momento da socialização secundária, o indivíduo deve

ser capaz de estabelecer uma distância entre seu eu total e sua realidade, de um lado, e seu eu parcial específico e a realidade dele, de outro lado. (GOULART & BREGUNCI, 1990, p 56)

Quando essa distância não é abrangida, surge o que Goffman trata como uma psicopatia ao analisar a questão das “instituições totais” e que reflete uma formação deficiente da identidade. Sendo uma abordagem psicossociológica, não reducionista, o interacionismo tem garantido seu espaço em estudos relativos à construção da identidade na transição e correlação existentes entre a socialização primária e secundária.

Abordando os processos de socialização primária e secundária, Berger avalia o papel da linguagem nos processos sociais e analisa a influência da estrutura social no processo de socialização. Faz ainda referências ao processo de institucionalização, considerado o suporte de ações habituais para a construção da socialização. Como tais padrões de conduta estão sujeitos a definições prévias, aí se envolvem as dimensões de historicidade e controle social. É no mundo institucional que se traduz a atividade humana objetivada, e é por isso que a subjetividade, nossas individualidades, são episódio localizado numa história social objetiva. Reflexões como esta embasam a possibilidade de também chamarmos o interacionismo simbólico de psicologia social, como já mencionado neste artigo, visto que é uma tentativa de compreensão dos elementos subjetivos e de biografias pessoais sob uma perspectiva social, cultural e histórica, ou seja, a tentativa de compreensão de como as relações macro se manifestam nas consciências subjetivas. “A realidade é socialmente definida, mas as definições são sempre encarnadas — indivíduos concretos e grupos de indivíduos servem como definidores da realidade” (BERGER & LUCKMAN, 1974, p. 157).

Para o interacionismo, não é possível fazer qualquer separação entre o individual e o social. Todo comportamento, por mais subjetivo, tem um caráter social. “É nesse sentido que o interacionismo simbólico propicia não apenas um arcabouço conceitual ou teórico, mas também uma orientação metodológica para a análise de situações, onde o sujeito humano concreto vive e percebe papéis sociais” (GOULART & BREGUNCI, 1990, p. 52). Os mais diversos contextos e linhas de estudo utilizam o interacionismo em suas análises, mas ele é especialmente vinculado à educação, visto as inúmeras contribuições que pode proporcionar aos estudos sobre socialização e representação de papéis dentro das instituições escolares.

Berger (1983), portanto, destaca que o processo de socialização secundária deve ser ilustrado em seus amplos determinantes históricos, simbólicos e sócio estruturais. Contudo, não se pode perder de vista sua concretização, materializada em indivíduos singulares e em suas interações. O ato pedagógico, nas primeiras noções de socialização secundária, é singular porque se insere em relações de estreita dependência com o papel do docente, papel este decisivo na manifestação ou na inibição do desejo de saber. Ele é singular também porque o sentimento de contar ou não para outrem, repetitivo no cenário institucional e em toda a socialização escolar do indivíduo, é fundamental para

As duas últimas gerações conseguem correlacionar múltiplas tecnologias à educação formal, ao contrário dos seus docentes e progenitores, que identificam nesses recursos uma relação mais estreita com a comunicação e o entretenimento do que com as instituições escolares e novas técnicas de ensino

uma percepção sobre seu lugar existencial e social. É na construção social da realidade que essas definições singulares surgem, como propõe o interacionismo simbólico. Este mesmo referencial pode, assim, redefinir uma realidade e reorientar o papel da escola.

Observar a situação da instituição escolar na perspectiva aqui proposta é tarefa complexa, em função das dimensões simbólicas e inconscientes presentes na socialização secundária, a escolar. Dentre os focos propostos pelo interacionismo simbólico, é extremamente relevante observar, por exemplo, como docentes e discentes definem a situação que irão viver em conjunto, ou seja, os primeiros contatos, onde se dão as primeiras definições e as primeiras impressões, sobretudo na educação infantil, em que o lugar da escola e o papel dos docentes e cuidadores são fundamentais na construção de uma nova socialização que a criança irá experimentar.

Frente a inúmeros erros e acertos que as instituições escolares estão enfrentando em tempos de pandemia, é evidente a necessidade de reconfiguração de máscaras e fachadas, sempre com a finalidade de minimizar no discente sentimentos como o de desamparo ou desafeto, tão próprios deste momento de isolamento social. A seguir, na segunda etapa do artigo, serão apresentadas algumas experiências e dados que vão ao encontro das análises acima e que podem ser úteis para o desenvolvimento de um processo urgente de reconfiguração da socialização formal.

2.1 Desafios e experiências da educação a distância em tempos de pandemia

Docentes e discentes da educação a distância no Brasil devem constantemente lidar com uma característica ameaçadora dessa modalidade que a acompanha desde a sua implementação no país. Enquanto em outros países do mundo a educação a distância é valorizada porque geralmente forma profissionais mais críticos, leitores e autônomos, no Brasil carrega o estigma de “curso vago”, feito para discentes que não têm tempo para os estudos ou mesmo que esperam adquirir de forma mais rápida e simples um diploma. Infelizmente, é sabido que muitos discentes com essa mentalidade, depen-

dendo das escolhas feitas e das instituições em que estão inseridos, conseguirão finalizar seus estudos sem tempo ou dedicação. Os estigmas têm algum fundamento, pois são inúmeras as instituições despreparadas e mal intencionadas, que oferecem educação a distância com intenções puramente mercadológicas, com pouco ou nenhum interesse no tipo de profissional que está formando. Como vimos na primeira parte do artigo, é uma modalidade bastante utilizada para a cristalização de velhas ideologias e para a precarização cada vez mais acelerada e com novas nuances do trabalho docente. Entretanto, muitas instituições vêm de encontro a estas perspectivas e seus discentes percebem rapidamente que, embora o fator temporal seja flexível na educação a distância, evidentemente não é dispensável. Ou seja, educação a distância não é feita para quem não tem tempo, mas sim para indivíduos que precisam de flexibilidade em seu tempo. Além disso, a dedicação não só é necessária como fundamental, afinal, o conhecimento é sempre, em um primeiro momento, desenvolvido pelo discente de forma autônoma. Em um segundo momento, há a busca de esclarecimentos de um conhecimento que já foi previamente construído. Por isso, o discente dessa modalidade deve ser valorizado, pois geralmente é um profissional crítico e muito mais independente.

Os preconceitos e estigmas norteiam as impressões sobre a educação a distância no Brasil porque ela foi instituída ao longo de anos sem o rigoroso controle de órgãos fiscalizadores como o Ministério da Educação. Ademais, até os dias atuais as condições de trabalho do docente da educação a distância, muitas vezes denominado “tutor”, não foram regulamentadas e sofrem as conseqüentes mazelas pela falta de legitimidade, já que muitos profissionais dessa categoria, inclusive em programas de educação a distância implementados pelo Governo Federal a partir do ano de 2005 (como a UAB – Universidade Aberta do Brasil), são bolsistas sem registro em carteira de trabalho, recebem valores menores de horas-aula em comparação aos docentes dos cursos presenciais, precisam atender número muito elevado de discentes em cargas horárias de trabalho ínfimas e não recebem capacitação adequada para a compreensão de que a interação com seu discente deve ser feita de forma bastante diferenciada da tradicional. Aqui ficam evidentes algumas precarizações desse trabalho, denunciadas por Reis et al (2020/2021), como por exemplo a ausência de práticas coletivas de reivindicação porque não há clareza sobre a legitimação da categoria.

Frente à ascensão de uma inovadora cultura virtual, a educação não pode estar deslocada deste novo contexto cultural, político e social que o mundo presencia. Entretanto, para que ela tenha resultados profícuos, deve romper com barreiras de cunho geracional (quando as diferentes gerações de docentes e discentes não se entendem neste novo universo cultural) e, evidentemente, de cunho econômico (quando o profissional da educação a distância é mal remunerado e mal preparado, e quando as instituições não investem em recursos estruturais e tecnológicos que facilitaríamos os processos de construção de conhecimento). Quando essas barreiras são vencidas, são inúmeros os bons resultados da educação a distância, e entusiastas de uma “pedagogia de alternância” defendem a não separação entre as modalidades de educação, e sim uma conflu-

ência do que há de melhor nos diversos recursos de ambas as modalidades. Entretanto, para que este futuro seja próximo, não só a educação a distância, como também o seu profissional (docentes/tutores, técnicos, coordenadores, etc.) devem ser valorizados e respeitados em suas particularidades, afinal, outro erro comum e preocupante é transpor para a educação a distância os mesmos pressupostos da educação presencial. Foram apresentadas na primeira parte deste artigo as inúmeras diferenças de cunho cultural e social, e elas não podem ser ignoradas.

Represento um pequeno grupo de docentes que primeiro tomou contato com a educação a distância, para só depois conhecer a modalidade presencial. Ao longo dos nove anos de atuação na educação a distância (2006 a 2015) e dos quatro anos (2016 a 2020) em instituição de ensino superior pública e federal que utiliza plataformas virtuais como o SIGAA (Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas) em seus cursos presenciais, acompanhei e acompanho suas vantagens e desvantagens em quatro diferentes instituições de ensino privadas e uma instituição de ensino pública federal. Algumas delas usam seus próprios sistemas gerenciadores de aprendizagem virtual, ou seja, elaboraram programas de computador específicos para seus objetivos e necessidades. Outras usam como ambiente virtual de aprendizagem o Moodle, que é uma ferramenta gratuita e disponível especificamente para a educação a distância. A atuação foi feita em cursos de graduação e pós-graduação. Em casos específicos, como em uma instituição privada, a experiência foi feita em cursos presenciais que têm uma porcentagem de suas disciplinas realizada à distância. Na instituição pública, as disciplinas são presenciais e usam as plataformas virtuais apenas como facilitadores de aprendizagem e diálogo com as turmas. Em todos os outros casos, os cursos são totalmente à distância, com encontros presenciais regulares exigidos pelo MEC, especialmente para a realização das avaliações. A faixa etária dos discentes era a mais diversa possível: desde recém inseridos no mundo adulto, com dezesseis anos, até representantes da chamada terceira idade, com setenta e seis anos. Os cursos em que atuei foram: Bacharelado e Licenciatura em Ciências Sociais, Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Filosofia, Licenciatura em Música, Direito, Administração de Empresas, Serviço Social, Publicidade e Propaganda, Relações Internacionais, Psicopedagogia, dentre outros.

O tipo de relacionamento entre docentes e discentes na educação a distância varia muito e depende fundamentalmente do comportamento do docente para estreitá-lo ou mantê-lo em um nível mais formal. Geralmente, ele se revela surpreendente, especialmente se o docente tiver disponibilidade para estreitá-lo. Para além do contato nos ambientes virtuais de aprendizagem, as relações se estabelecem fundamentalmente via troca de *e-mails*, em redes sociais e por telefone. No caso de minha experiência em cursos presenciais com algumas disciplinas oferecidas à distância, os horários de plantão podiam ser disputados, e nem sempre o discente tinha dúvidas conteudistas, mas de cunho pessoal. Nesses casos, quanto mais disposto estiver o docente a manter próximas suas relações com os discentes, mais os discentes lhe procurarão.

Esse tipo de acompanhamento exige do docente extrema disponibilidade

pessoal, nem sempre fácil de ser conseguida, que muitas vezes não é remunerada ou mesmo valorizada pelo contexto educativo, mas que parece indispensável para o sucesso da educação a distância. De acordo com Belloni (1999, p.7; grifos da autora), “os dois novos atores principais no teatro da educação do futuro [são]: o *professor coletivo* e o *estudante autônomo*”. No entanto, essa autonomia não pode ser entendida como solidão ou isolamento e desamparo. O correio eletrônico, as redes sociais, o telefone e modelos mais interativos presentes nas plataformas virtuais de aprendizagem, como os *chats* e *vídeos*, mostram-se meios bastante satisfatórios para o estabelecimento de relacionamentos cordiais e mais estreitos. Os usos dos chamados *emoticons*, que são símbolos representando expressões faciais, são muito práticos para expressar alguns sentimentos, inclusive para atenuar cobranças feitas aos discentes. Todos esses recursos vêm no sentido de minimizar as dificuldades de uma interação que não pode contar com as máscaras, fachadas e expressões transmitidas e emitidas (GOFFMAN, 2002) na forma que se apresentam em encontros presenciais.

A *netiqueta* é um recurso que regulamenta a maneira que nos comunicamos pela internet com o objetivo de diminuir as dificuldades que a ausência de fachadas e expressões proporciona em algumas das interações virtuais. Ela sugere que o uso da caixa alta (*caps lock*) em um texto, por exemplo, significa que o interlocutor está gritando. Por isso o docente não só deve evitar este tipo de recurso, como deve deixar claro ao discente em que momentos ele pode usá-lo. Em um fórum de dúvidas, a interação pode ser mais informal, com uso da linguagem coloquial. No envio de uma tarefa, por exemplo, as normas gramaticais e da Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT) devem ser respeitadas, e é interessante que o docente, independente de qual disciplina leccione, fique atento à linguagem escrita de seu discente e faça intervenções quando necessário.

Como é perceptível, várias ferramentas estão disponíveis em um ambiente virtual de aprendizagem, e cada uma delas terá uma utilidade específica, sempre com o objetivo de minimizar a distância e as dificuldades de interação entre seus participantes. O fórum é um dos recursos mais interessantes. Ele transpõe para o universo virtual o debate entre os discentes de uma sala de aula; este é um momento muito oportuno para que os participantes conheçam melhor as ideias de seus colegas e juntos construam uma gama de opiniões, exemplos e conceitos sobre determinado assunto ou teoria. Nesse sentido, a intervenção do docente não deve ofuscar a dos demais participantes, e só deve ser feita no intuito de indicar possibilidades, lançar novos desafios e questionamentos, trazer de volta para o debate original aquelas mensagens que se perdem pelo caminho e, evidentemente, elogiar uma mensagem interessante. O docente, nesses casos, jamais deve indicar uma resposta como certa ou errada. Toda contribuição é válida e a participação do discente deve ser incentivada e valorizada. Há fóruns que, por falta de configuração adequada da plataforma virtual ou porque a pergunta não é apropriada para esse tipo de interação, não se desenvolvem plenamente. Esses casos são muito frustrantes tanto para o docente quanto para o discente, porque é durante o fórum que os atores dessa “representação teatral”, *a la* Goffman, se sentem efetivamente parte de

uma “turma”, um grupo eficiente e coeso, como os compositores de uma música que se constrói aos poucos, a partir da contribuição de cada um.

É pertinente aqui demonstrar que a ausência de recursos como fachadas e máscaras, conceitos definidos na primeira parte do artigo, dificulta a construção de estereótipos e preconceitos entre os atores sociais numa interação via educação a distância, criando situações instigantes e, muitas vezes, surpreendentes. As interações não serão necessariamente influenciadas pela idade, etnia, orientações sexuais ou naturalidade dos envolvidos. Por exemplo, em discussão numa sala virtual do curso de Licenciatura em Pedagogia sobre a implementação ou não das cotas raciais em universidades brasileiras, um discente se apresentou veementemente contra essa política pública, e então, numa postura sempre questionadora, apresentei os aspectos favoráveis e o sentido histórico e político do surgimento das cotas raciais. Imediatamente recebi a seguinte mensagem: “Professora, você é negra!!?” (com dois pontos de exclamação e um de interrogação). Houve ali a oportunidade de demonstrá-lo que a etnia de um docente não está necessariamente relacionada ao posicionamento e às alternativas apresentadas por ele. Também ficou claro que, para aquele discente, ter negros entre o corpo docente de um curso superior era algo impensável ou inusitado. Ou mesmo, naquele caso, uma docente branca favorável às cotas raciais.

Esse é apenas um pequeno exemplo, de aspecto social e cunho comportamental, que demonstra que educação a distância tem interações simbólicas muito próprias de sua modalidade, e que portanto não são apenas aulas pela internet. A pandemia vivida pelo mundo, que obrigou milhões de discentes ao isolamento social, é evidentemente uma situação atípica, porém camuflar o momento tentando transformar aulas regulares em “lives”² e chamá-las de educação a distância não apenas desconsidera as especificidades comportamentais da modalidade (especificidades essas que o interacionismo simbólico ajuda a desvendar e construir), como também denuncia a falta de estrutura física e de recursos inovadores para a sua implementação.

Em uma estrutura de educação a distância, as aulas são gravadas com antecedência e envolvem inúmeros profissionais (técnico de filmagem, técnico de som, monitores, técnico de edição, artista visual, equipe de planejamento pedagógico e profissionais de Tecnologia da Informação), de forma que o docente utilize recursos como mapas conceituais, slides e outros auxílios visuais e de áudio inseridos na explicação sem que haja perda de continuidade ou de ritmo. As aulas são depositadas em um servidor ao qual o discente tem acesso. O ideal é que o assunto seja explicado de forma concentrada, com informações disponibilizadas em poucos minutos por semana. É uma aula de intenso conteúdo, pois leva em consideração que o discente poderá assistir o vídeo diversas vezes, fazer anotações e pesquisas sobre aquele conteúdo. Os quinze a vinte minutos de vídeo aula tornam-se facilmente uma a duas horas de estudo com todos os retornos que o discente faz ao mesmo vídeo.

2 *Live* é uma transmissão ao vivo de **áudio e vídeo** na internet, que é geralmente feita utilizando redes sociais. O Instagram, por exemplo, possui uma ferramenta que possibilita ao usuário fazer uma transmissão de vídeo em tempo real para os seguidores. Outros aplicativos, como YouTube, Twitter e Facebook, têm recursos semelhantes. Usuários podem fazer comentários e deixar curtidas, além de acompanhar as atividades dos demais espectadores. No meio universitário, os aplicativos mais utilizados são o Zoom, Skype, Meet e Google Hangout.

Discentes relatam que a universidade era o local de encontros e trocas, fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem, impossível de serem reproduzidos no ambiente privado de seus lares, em que outros papéis são sobrepostos

Portanto, ao contrário do que vem sendo massivamente implementado no ensino remoto emergencial, o docente não deve dar explicações aos discentes “ao vivo” com todos conectados ao mesmo tempo em um programa como Skype, Google Meet ou Zoom. Quanto mais pessoas acessando um sistema ao mesmo tempo, maior a probabilidade da conexão de alguém cair ou de muitas interferências fazerem com que aquele conteúdo não seja absorvido de forma eficiente, trazendo desconforto e sensação de despreparo ou incapacidade tanto para os docentes quanto para os discentes. Além disso, nem todos os discentes possuem meios para se conectarem no mesmo horário, e este é um pilar básico que sustenta a educação a distância desde seu surgimento: a flexibilidade de tempo, respeitando as subjetividades de seus discentes. O foco nessa modalidade de ensino é dar ao discente uma forma de gerenciar seu próprio tempo e seus recursos de modo que tenha um efetivo aproveitamento. Mais um aspecto importante da educação a distância que vem sendo negligenciado na sua aplicação em tempos de pandemia: leituras complementares em grande volume são recomendadas e disponibilizadas ao discente, que precisa ter responsabilidade e maturidade para organizar seu tempo de modo a conseguir cobrir todo o conteúdo, muitas vezes disponível em formato de apostilas personalizadas para seu curso. Se o discente não lê ou não faz um aproveitamento adequado dos prazos, esse modelo de ensino não é eficiente. Além disso, é importante destacar o óbvio: o discente necessita de recursos básicos para acompanhamento dessas aulas, como um bom computador, boa conexão de internet e tempo para seus estudos. Na pandemia, a educação a distância (ou a ausência dela) está intensificando desigualdades, pois enquanto instituições de ensino superior privadas sobrecarregam seu quadro docente para manter o calendário letivo previsto no início de 2020, instituições de ensino superior públicas suspenderam seus calendários por longos meses por compreenderem que seus discentes não têm recursos e estrutura básicos para o acompanhamento a distância de suas atividades acadêmicas, e só retornaram às atividades após implementação de políticas públicas como “bolsas conectividade” (para contratação de pacotes de internet) e doação de computadores, *tablets* e *smartphones*. Após a retomada, muitos docentes relatam que as maiores limitações não estão relacionadas às condições estruturais para uma aprendizagem remota, como o aces-

so ao computador e à internet, mas sim à adequação, numa perspectiva de Goffman, dos novos atores, palcos e plateias em curso: discentes relatam que a universidade era o local de encontros e trocas, fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem, impossível de serem reproduzidos no ambiente privado de seus lares, em que outros papéis são sobrepostos.

Ainda sobre as vídeo aulas, que é o foco da tentativa de ensino remoto emergencial durante o isolamento social, preparar uma aula na educação a distância demanda muito mais tempo do que preparar uma aula presencial, pois inclui o estudo prévio que o docente deve fazer do assunto e a organização da forma como irá expô-lo, bem como o planejamento a respeito das leituras complementares e dos exercícios. É por isso que um curso ou disciplina na educação a distância com carga horária de sessenta horas, por exemplo, geralmente tem um quinto dessa carga horária composta por vídeo aulas, e o restante da carga horária composta por leituras ou exercícios. Essa carga horária normalmente é distribuída em oito a dezesseis semanas. Esse conteúdo é disponibilizado em plataformas cruzadas, de forma que possa ser acessado em um computador, em um celular ou em um *tablet*. Ou seja, educação a distância exige muito planejamento e uma equipe de profissionais para funcionar, e não apenas um docente com boas intenções e um *notebook*. Não se sabe necessariamente dar uma aula à distância se o profissional não teve treinamento prévio nesse tipo de modalidade de ensino.

Se os desafios de aplicação da modalidade nas universidades, cursos técnicos e ensino médio já é grande, quicá na educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental, em que é preciso considerar as nuances da socialização formal e informal, como Berger (1983) instruiu. A implementação da educação a distância em nível básico, inclusive, não está prevista na legislação educacional brasileira vigente. Manifestos como o da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED) destacam a ilegalidade da proposta de implementação de atividades escolares remotas para crianças pequenas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) não prevê a utilização de educação a distância na educação infantil nem em casos emergenciais, recorrendo a essa possibilidade apenas a partir do ensino fundamental:

Ainda que a LDB estabeleça o mínimo de 200 dias letivos e a Medida Provisória nº 934/2020, em caráter de excepcionalidade, dispense a obrigatoriedade de observância a esse mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, desde que cumpridas as 800 horas anuais, não há razão para que sejam implementadas de maneira precipitada iniciativas visando atender esse preceito, tendo em vista que o objetivo principal da Educação Infantil o desenvolvimento integral das crianças, em todos os seus aspectos, de maneira complementar à ação das famílias e da comunidade, conforme a mesma LDB, depende de condições mínimas de qualidade que não podem ser asseguradas por meio da transposição do que deve ser realizado presencialmente, para atividades remotas delegadas às famílias. Outrossim, os princípios que orientam o uso da EaD ou o uso de quaisquer dispositivos de ensino remoto implicam, entre outros, planejamem-

to e gestão compartilhada, domínio, formação e autonomia dos sujeitos, acesso aos recursos disponíveis, acompanhamento e avaliação. (ANPED, 2020)

Nesse trecho, o manifesto enfatiza características importantes da construção da socialização formal, retomando debates propostos pelo interacionismo simbólico e seus interlocutores. Como foi destacado na primeira parte do artigo, Berger, em uma “teoria da identidade”, compreenderá a sociedade como uma realidade subjetiva aos indivíduos. Para a construção de uma identidade e mesmo de uma consciência cidadã, o indivíduo, desde a primeira infância, experimenta uma relação dialética entre subjetividade e história social (GOULART & BREGUNCI, 1990).

Nos primeiros passos dessa construção identitária, a família tem papel primordial, pois dará ao indivíduo seu primeiro contato com a linguagem, com os afetos, as normas e noções subjetivas de mundo. Num segundo passo essencial, uma instituição formal, composta por diversas crianças e indivíduos, lhe apresentarão outras linguagens, afetos e normas que moldarão sua subjetividade e relação com o mundo. Como fazer essa transição quando a socialização formal é delegada à família, muitas vezes sem meios instrumentais para tal tarefa? O trabalho pedagógico é de uma experiência educativa interativa, sem conteúdos previamente definidos. Educação infantil tem dinâmica própria, que perpassa outros saberes, como os feitos pelas brincadeiras e pelas relações de cuidado, numa transição da socialização informal para a formal que apenas um ambiente escolar, bem como adultos e crianças fora da base familiar, são capazes de explorar.

O manifesto da ANPED também destaca que é fundamental identificar onde estão essas crianças, em quais situações se encontram, se seus familiares possuem renda suficiente ou se há uma situação de risco de vida, como a ausência de garantia alimentar (que muitas vezes apenas a escola garante) ou atendimento de saúde, se há abalos quanto ao equilíbrio emocional, dentre outras questões emergentes. “O cenário requer ampla discussão e proposição de políticas que não podem ser improvisadas ou reduzidas a meras atividades conteudistas mediadas pela tecnologia, sob uma máscara de inovação” (ANPED, 2020, p. 4). Curiosamente, analogias teatrais como as de Goffman (2002) foram utilizadas nesse trecho, e há de fato um desequilíbrio nas representações sociais dos envolvidos na socialização primária e secundária da criança, e as consequências podem ser bastante adversas.

É momento de reafirmar e defender um projeto formativo com qualidade social desde uma concepção ampliada de educação, que considere **todas** as crianças como sujeitos de direitos, sem esquecer aquelas que não residem em meio urbano, como as do campo, as quilombolas, as indígenas, com um olhar particular àquelas que recebem Educação Especial, sob o riscos de, neste adverso contexto de pandemia, efetivarmos a exclusão de parcela importante da população e ampliarmos as desigualdades sociais já existentes (ANPED, 2020, p. 4, grifos originais).

No dia 28 de abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou, por unanimidade, diretrizes para orientar escolas da educação básica e as instituições de ensino superior durante a pandemia do coronavírus³. O CNE listou uma série de atividades não presenciais e autorizou sua utilização em redes de ensino durante a pandemia. Meios digitais, vídeo aulas, plataformas virtuais, redes sociais, programas de televisão ou rádio, material didático impresso e entregue aos pais ou responsáveis foram as alternativas sugeridas. O CNE alega que são soluções que evitam aumento das desigualdades, da evasão e da repetência, e que devem ser ofertadas desde a educação infantil, para que as famílias e as crianças não percam o contato com a escola e não tenham retrocessos no seu desenvolvimento. Ou seja, não há consenso sobre o assunto entre as associações e conselhos de educação do Brasil. Enquanto a ANPED destaca a possibilidade de aumento das desigualdades quando a socialização formal é delegada a famílias com recursos e condições psíquicas e estruturais tão diversificadas, o CNE enfatiza a importância de mobilização dessas famílias na manutenção dos vínculos com as instituições de ensino e o quanto atividades remotas podem ajudar nesse processo.

A Organização Mundial da Saúde (OMS), juntamente com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), publicou em 14 de setembro de 2020 um guia para continuidade das atividades escolares em meio à pandemia. Havia grande preocupação referente aos longos meses de distanciamento da socialização formal sofridos por milhares de estudantes em todo o mundo, algo inesperado no início da pandemia, em que a previsão era o retorno das atividades escolares após poucos meses de interrupção. O guia pressupõe que o ensino remoto emergencial, ainda que com suas inúmeras limitações e ineficácias, é melhor que a ausência total de vínculos com a socialização formal, que compromete o bem-estar geral, a saúde e a segurança das crianças. O número de abandonos das instituições escolares até setembro de 2020 ameaçava importantes avanços aos direitos humanos conquistados em todo o mundo⁴.

De todo modo, como em tantos outros aspectos da vida em sociedade, a pandemia do coronavírus evidencia inúmeras limitações e fraquezas da contemporaneidade, e a socialização formal não ficou alheia a isso. Talvez seja, inclusive, uma das mais afetadas nesse cenário, já que em setembro de 2020 a maior parte dos estados e cidades no Brasil já haviam implementado ações e medidas para a reabertura do comércio e serviços, mas mantinha as instituições escolares fechadas, evidenciando, em alguma medida, as prioridades da nação. Sendo as instituições escolares fundamentais para a construção de novas relações humanas pós pandemia, devem criar junto aos discentes e suas famílias vínculos efetivos e estarem minimamente preparadas para novas modalidades e técnicas de ensino. São, afinal, novos cenários, palcos, plateia, papéis e máscaras, e se educação a distância já era um desafio, agora se torna um desafio em condições emergenciais.

3 ESTRELLA, Bianca; LIMA, Larissa Lima. CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia. **Portal do MEC**. 28 abr. 2020. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia>. Acesso em 29 de abril de 2020.

4 Disponível em <https://www.unicef.org/coronavirus/covid-19>. Acesso em 28 de setembro de 2020.

3. CONCLUSÕES

O objetivo deste artigo foi trazer à tona quais são os aspectos positivos e negativos da educação a distância e de suas particularidades, essencialmente em um contexto de surgimento e cristalização de uma nova cultura, a virtual, das novas interações e representações que surgem dela e dos imensos desafios na tentativa de aplicá-la em condições adversas, sem preparo prévio e sem controle de suas consequências em plena pandemia global.

A socialização formal geralmente apresenta mudanças um pouco mais tardiamente que outras instituições sociais. Os planos de ensino, ementas e projetos pedagógicos apenas implementam inovações depois que elas já se apresentaram e se criaram em outras instâncias da vida em sociedade. Isso fica ainda mais evidente num contexto de total imprevisibilidade. Nesse sentido, a educação a distância é parte da socialização formal, mas a melhor maneira de fazê-la ainda é um desafio porque a cultura virtual continua apresentando inovações, transformações e, evidentemente, como em toda relação social e cultural, inúmeros conflitos e evidências das desigualdades econômicas, das aparências e essências e, entre elas, das ideologias. Neste artigo, foi intuito analisar a educação a distância como parte de uma nova cultura em ascensão, com todos os seus novos desdobramentos, interações e limitações, utilizando conceitos e representantes do interacionismo simbólico para o incremento dessa reflexão. O interacionismo simbólico, embora tenha suas limitações e deva ser atrelado a uma reflexão crítica sobre o contexto político e econômico que nos acomete, já que não responde a realidades muito complexas, heterogêneas e desiguais como a do Brasil, demonstra alguma utilidade para o debate proposto por este estudo. Afinal, teatros, máscaras, teorias identitárias e uma psicologia social são oportunos para a compreensão das interações entre docentes e discentes, pois há aí a representação de um papel muito especial e particular. Evidentemente, não depende exclusivamente do docente ou mesmo das instituições escolares a criação de um espetáculo admirável, mas refletir sobre suas próprias representações é fundamental na capacitação e incremento da educação formal em quaisquer circunstâncias, e ainda mais em um contexto de transformações tão abruptas e adversas.

* Doutora em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas, é professora adjunta do Programa de Pós-graduação em Sociologia e da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás. Contato: avettorassi@ufg.br

► Texto recebido em fevereiro de 2021; aprovado em fevereiro de 2021

ANPED (Associação Nacional de Pesquisa em Educação). **Manifesto sobre EaD e educação infantil**. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto_anped_ead_educacao_infantil_abril_2020.pdf. Acesso em 20 de abril de 2020.

ARGOLLO, Juliana; VIEIRA, Nívea. O “novo normal” da covid-19 — Quando o emergencial se transforma em política educacional. **Princípios** n° 160, nov. 2020 / fev. 2021, p. 246 – 272.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 1999.

BERGER, Peter. **Perspectivas sociológicas: uma visão humanística**. Petrópolis: Vozes, 1983.

BERGER, Peter. LUCKMAN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1974.

BENAKOUCHE, Tamara. “Educação a Distância (EAD): Uma solução ou um problema?”. In: **Anais do XXIV Encontro Anual da ANPOCS**. Petrópolis, RJ. 2000.

CASTELLS, Manuel. **The rise of the network society**. Oxford (UK): Blackwell Publishers, 1996.

GIDDENS, Antony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Ed. Unesp, 1991.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

_____. **A representação do eu na vida cotidiana**. Vozes: Petrópolis, 2002.

_____. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

GOULART, Iris Barbosa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Interacionismo simbólico: uma perspectiva psicossociológica**. Em Aberto, Brasília, ano 9, n. 48, out./dez. 1990, p. 51-60.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência. O futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

_____. **Cyberculture**. Paris: Ed. Odile Jacob/Ed. Conseil de l’Europe, 1997.

LOPES, Flávia Alves; MELO, Maria do Carmo Barbosa de. Tecnologias computacionais na formação continuada de professores durante a pandemia. **Princípios** n° 160 nov. 2020 / fev. 2021, p. 273 – 295.

REIS, Ana Carolina; SILVA, Eduardo Pinto; MEIRELLES, Catharina Marinho. O “novo normal” no campo da educação: da aparência à essência. **Princípios** n° 160 nov. 2020/ fev. 2021, p. 225 – 245.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor : resgate do professor como sujeito de transformação**. São Paulo: Libertad, 1994.