

## **ISOLAMENTO, INTERAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO: UMA ABORDAGEM SOCIOLÓGICA DA SUSPENSÃO DO ENSINO PRESENCIAL NA FORMAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES**

*ISOLATION, INTERACTION AND SOCIALIZATION: A SOCIOLOGICAL APPROACH TO THE SUSPENSION OF FACE-TO-FACE EDUCATION IN FORMING CHILDREN AND ADOLESCENTS*

## **AI SLAM I ENTO, INTERACCIÓN Y SOCIALIZACIÓN: UNA APROXIMACIÓN SOCIOLÓGICA A LA SUSPENSIÓN DE LA EDUCACIÓN PRESENCIAL EN LA EDUCACIÓN DE NIÑOS Y ADOLESCENTES**

*Túlio ROSSI<sup>1</sup>*

RESUMO: Este ensaio suscita possibilidades analíticas na sociologia para efeitos latentes da suspensão prolongada de aulas presenciais em função da pandemia de SARS-COVID 19 na educação de crianças e adolescentes. Contrariando visões da instituição escolar com demasiada ênfase nos conteúdos curriculares e carga-horária, propõe-se compreender o ambiente escolar como espaço peculiar de interações sociais cotidianas, especialmente de estudantes entre seus pares. São apresentadas e discutidas desde contribuições da sociologia clássica, passando por autores do interacionismo simbólico e pelas críticas da sociologia da infância, culminando na perspectiva de ator plural da sociologia de Bernard Lahire, com o reconhecimento da criança e do adolescente como figuras ativas em seus próprios processos socializadores. Assim, são realçados aspectos não formais do cotidiano escolar – sobretudo em interações face a face – e seus potenciais efeitos na formação de crianças e adolescentes, extrapolando a transmissão de conteúdos curriculares adaptada ao ensino remoto.

PALAVRAS-CHAVE: Socialização; Interação social; Educação; Pandemia; Ambiente escolar

### **INTRODUÇÃO**

O presente ensaio debruça-se sobre potenciais efeitos não observados da suspensão prolongada das aulas presenciais no contexto da pandemia de SARS-COVID 19, de modo a evidenciar criticamente a percepção conteudista da educação no Brasil, parcial e pobremente sanada através do ensino remoto de caráter emergencial. Não é objetivo deste trabalho defender ou refutar qualquer posicionamento relativo ao retorno às aulas

<sup>1</sup> Professor Adjunto da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. Email: [tulio.rossi@ufu.br](mailto:tulio.rossi@ufu.br) ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4391-7268>

<http://doi.org/10.36311/1519-0110.2021.v22n2.p103-118>

presenciais no contexto pandêmico, reconhecendo os riscos elevados e específicos da sociedade brasileira, das posturas e discursos negacionistas do presidente da república e de seus seguidores; da não aderência da maioria da população às medidas de prevenção e isolamento, bem como da ausência de políticas públicas consistentes contra a propagação do vírus. Sabemos do risco extraordinário que essas circunstâncias – mais sociais do que puramente sanitárias – representam para os profissionais do ensino, de modo que não se trata aqui de expressar qualquer juízo de valor sobre o prolongamento da suspensão das aulas e das atividades de ensino remoto.

Destarte, pretende-se, oportunamente, apontar criticamente uma visão da instituição escolar no Brasil com demasiada ênfase nos conteúdos curriculares e carga-horária, em detrimento da compreensão do ambiente escolar como espaço peculiar de interações sociais cotidianas e prolongadas não apenas entre estudantes e professores – em seu sentido funcionalista mais comum – mas, principalmente, dos estudantes entre seus pares. Esta parte da convivência escolar, ignorada e, não raramente, repreendida como empecilho ao aprendizado dos conteúdos oficiais e reprodução do capital cultural legitimado, corresponde justamente ao sentido mais prático e cotidiano do que chamamos de *socialização*. O ambiente escolar, mais do que espaço controlado para a transmissão de regras e conteúdos institucionalizados e reprodução de normas, é também espaço de vivência não apenas das regras e valores institucionalizados, mas de outras de convívio, não institucionalizadas, entre indivíduos em processo de formação. Dito de outra maneira, o convívio social aprendido nas escolas é muito mais entre pares do que com as autoridades escolares.

De tal modo, propõe-se uma reflexão sociológica, de caráter fundamentalmente teórico, que se pretende instrumental para análises empíricas posteriores acerca da relevância das interações sociais presenciais no ambiente escolar, principalmente entre pares para a socialização de crianças e adolescentes. Nesse sentido, a interação com pares não mediada e não observada por adultos é particularmente valorizada para a constituição de um senso de identidade autodeterminada avalizada por estes mesmos pares.

A reflexão em tela discute os conceitos de socialização presentes na sociologia, partindo da perspectiva de Émile Durkheim (1975) como precursora do debate sistematizado no campo sociológico, mas problematizando suas limitações acerca de como são abordados os sujeitos socializados. Com especial atenção aos aspectos interacionais dos processos socializadores, parte-se da obra de George H. Mead (1972) e a maneira como aborda a constituição do *self*, bem como dos conceitos de socialização primária e secundária de Peter Berger e Thomas Luckmann (2004), em função de sua perspectiva de construção social da realidade que confere especial atenção às interações cotidianas.

Estas referências sociológicas clássicas são discutidas à luz de novas contribuições que, *analiticamente*, conferem às crianças e adolescentes um papel mais ativo em seus

processos de formação, apontando críticas tanto ao caráter demasiadamente coercitivo e institucionalizado sob o qual a sociologia tendia a tratar o tema da socialização. Nesse sentido, a perspectiva de *ator plural* de Bernard Lahire (2002) se mostra particularmente significativa em nossa abordagem, uma vez que reconhece a multiplicidade de contextos e influências, formais e informais, institucionais e extra-institucionais, a que crianças estão sujeitas em seus processos socializadores, ao mesmo tempo em que atuam conscientemente nestes processos, influenciando outras crianças. Em conjunto, também são consideradas as contribuições da Sociologia da Infância, panoramicamente apresentadas por Rita de Cássia Marchi (2009) ao debate sobre socialização.

A par dessas referências principais, este ensaio se orienta pela seguinte problemática: Quais os possíveis impactos da privação do ensino presencial nos processos socializadores de crianças e adolescentes, considerando suas interações sociais cotidianas não formalizadas dentro do ambiente escolar? Nossa hipótese central é de que a ausência prolongada desse contato prejudica, num sentido prático e experiencial, o processo de socialização em função da falta de convivência fora do ambiente privado do lar. Potencialmente, tal falta afetaria o desenvolvimento de habilidades relacionadas à empatia e à constituição de um “outro generalizado” (MEAD, 1972), considerado parte fundamental da constituição da autoidentidade e das experiências práticas de ajuste à vida social no convívio com outros indivíduos.

## 1. CONTRIBUIÇÕES CLÁSSICAS

Quando se trata do tema da socialização em sociologia, a primeira referência dentre os clássicos geralmente lembrada é de Durkheim (1975, p. 41), para quem “a educação consiste em uma socialização metódica de novas gerações”. Ao destrinchar esta definição, o autor explicita o caráter passivo das novas gerações – mais especificamente crianças – nesta que seria uma ação realizada exclusivamente por figuras adultas, em que se destaquem pais e professores. Na perspectiva durkheimiana de modo bastante resumido, poder-se-ia dizer que a socialização consiste no processo de internalização das regras, normas e comportamentos sociais, que, na qualidade de fatos sociais, seriam gerais, externos aos indivíduos e exerceriam poder coercitivo sobre os mesmos (DURKHEIM, 2004). De saída e, ao longo de sua obra, dois aspectos se destacam na socialização para Durkheim (1975, 2004) o aspecto coercitivo, enquanto processo que se impõe não simplesmente pela ação autoritária de determinados indivíduos adultos, mas pela própria característica da estrutura social (que também se impõe sobre esses agentes socializadores) e aspecto unilateral deste processo, em que as novas gerações aparecem como receptores passivos de uma ação que é impetrada por outros: os adultos. Sejam estes nas instituições família ou escola, classicamente consideradas as duas únicas instituições socializadoras “legítimas”.

Embora há muito tempo a perspectiva durkheimniana de socialização seja debatida e criticada e novas formulações tenham se apresentado (MARCHI, 2009), seus resquícios permanecem vívidos, em percepções tanto de senso comum quanto em estudos de educação ou da sociologia, que tendem a reduzir a educação – e, conseqüentemente, a socialização – a uma função exclusiva e formalizada dessas duas instituições, com uma finalidade muito clara de reprodução da ordem social. Tal percepção aparenta, paradoxalmente, operar em conjunto com valores e ideais individualistas na contemporaneidade, embora, em seu cerne, recuse a capacidade de ação e participação dos sujeitos socializados neste processo, tanto na sua relação com os adultos e as instituições nas quais se encontram circunscritos, quanto horizontalmente, entre seus pares.

Contudo, outras perspectivas sociológicas em relação à educação e à socialização, ou aos processos de socialização, se desenvolveram, não necessariamente derivadas de Durkheim. Nesse sentido, ainda na sociologia clássica, a abordagem simmelianada sociedade, que a percebe como “algo que os indivíduos fazem e sofrem ao mesmo tempo” (SIMMEL, 2006, p.17) já dá margem para visões menos constritivas da realidade social e da constituição dos indivíduos e de suas relações sociais. De tal modo, com ênfase nas formas de interação, Simmel apresenta como objeto primordial da sociologia a *sociação*:

A forma (que se realiza de inúmeras maneiras distintas) na qual os indivíduos, em razão de seus interesses - sensoriais, ideais, momentâneos, duradouros, conscientes, inconscientes, movidos pela causalidade ou teleologicamente determinados - se desenvolvem conjuntamente em direção a uma unidade no seio da qual esses interesses se realizam (SIMMEL, 2006, p.60).

Aqui, importa menos uma elaboração específica sobre a educação e seu respectivo papel socializador e mais um princípio analítico que, de um lado, atribui um caráter fluido e processual às relações sociais, reconhecendo sua diversidade de possibilidades e, de outro, reconhece o próprio potencial de ação – e interação – dos indivíduos como objeto de interesse sociológico relevante.

Inspirados por essa perspectiva, não nos parece absurdo conceber os processos de socialização de forma em que as novas gerações façam e sofram ao mesmo tempo. Contudo, ainda é comum uma visão que, ao compartimentalizar, de maneira ideal-típica, as funções sociais de diferentes espaços e instituições sociais – família; escola; trabalho; associações políticas; congregação religiosa etc. – compartimentaliza os próprios comportamentos, agentes e interações dentro destes espaços, reduzindo-os a suas funções formais, por vezes ignorando as redes de relações que tanto se constituem dentro delas como transversalmente a elas, de maneiras completamente independentes de funções oficialmente declaradas. E isso se torna particularmente significativo em espaços de convivência cotidiana por períodos prolongados.

## 2. INTERAÇÕES, SOCIALIZAÇÃO E ESPAÇO ESCOLAR

Levando em conta o aspecto interacional aqui entendido como inerente a todo processo de socialização, temos na obra de Mead (1972) que viria posteriormente a constituir a base da corrente de pensamento sociológica denominada interacionismo simbólico. Em linhas gerais, a psicologia social proposta pelo autor percebia a constituição da personalidade individual como uma relação dialética entre o indivíduo e os demais que circundam. Neste processo, Mead (1972) distingue analiticamente o *eu* como a parte que se refere aos impulsos e desejos em sua forma mais crua; mas também como parte observadora e reflexiva, enquanto o *mim* como a componente mais social do sujeito, a qual reproduz a ordem social e é responsável pela produção de uma imagem socialmente adequada – mais ou menos alinhada com expectativas comportamentais tanto em relação a papéis quanto em relação a contextos. A própria relação dialética entre *eu e mim*; a conversação entre um e outro, seria o que Mead (1972) denomina de *self*. Nessa perspectiva, o autor é claro em apontar, desde a infância, que a constituição do *self* se dá por via de sucessivas interações, onde a criança, em princípio, através de jogos e brincadeiras, aprende a se colocar no lugar do outro; encenar o outro e; ao mesmo tempo, perceber-se e dialogar consigo mesma como *outro*, em terceira pessoa.

De tal modo que, na perspectiva de Mead (1972), a interação social tem papel fundamental na formação de si e de uma atitude reflexiva em relação a si, onde são colocados, constantemente em diálogo o *eu* e o *mim*. Também nesse sentido, como demais autores do interacionismo simbólico reiteram posteriormente, o reconhecimento e as expectativas percebidos e supostos de si na relação com o outro revelam-se de grande importância para o desenvolvimento do indivíduo, tanto para constituir um sentimento de segurança sobre o que supostamente se é, quanto para, via interações mais ou menos rotineiras, mais ou menos repetitivas, constituir um referencial simbólico e comportamental de como, em linhas gerais, proceder em determinadas situações, mesmo que estas do ponto de vista da experiência do indivíduo, possam ser consideradas inéditas.

Nesse processo, um importante conceito que Mead (1972, p. 155-156) apresenta, diretamente relacionado ao papel do *mim*, é o de outro generalizado:

É na forma do outro generalizado que o processo social influencia o comportamento dos indivíduos nele envolvidos e prossegue, ou seja, que a comunidade exerce controle sobre a conduta de seus membros individuais; portanto, é dessa forma que o processo social ou comunidade entra como fator determinante dentro do pensamento individual. No pensamento abstrato, o indivíduo toma a atitude do outro generalizado para si mesmo, sem referência para sua expressão em qualquer outro indivíduo em particular. Já no pensamento concreto ele assume essa atitude conforme ela é expressa nas atitudes relativas a seu comportamento daqueles com quem ele está envolvido na situação ou ato social. Mas, de uma forma ou de outra, apenas assumindo a atitude do outro generalizado em relação a si mesmo que ele pode pensar de algum modo; pois somente assim o pensamento – ou a conversação internalizada de gestos que constitui o pensamento – ocorre.

De maneira simplificada, o outro generalizado corresponde a uma referência genérica dos membros da comunidade ou grupo social para o cálculo reflexivo das atitudes do próprio indivíduo em seu círculo social. A construção desse referencial, por sua vez, é desenvolvida em sucessivas interações com outros membros da sociedade, em jogos, brincadeiras, simulações, e pela própria experiência prática. Isso possibilita o desenvolvimento de um eu reflexivo que é, ao mesmo tempo, subjetivamente individualizado e socialmente orientado. Conforme Berger e Luckmann (2004, p. 41) apontam em relação ao outro generalizado:

Esta abstracção dos papéis e atitudes dos outros significativos concretos é chamada o outro generalizado. A sua formação na consciência significa que o indivíduo se identifica agora não só com os outros concretos, mas com uma generalidade dos outros, isto é, com uma sociedade. Só em virtude desta identificação generalizada é que a sua identificação consigo mesmo alcança estabilidade e continuidade. O indivíduo tem agora não só uma identidade *vis à vis* este ou aquele outro significativo, mas uma identidade *em geral*, apreendida ao nível subjetivo como constante, não importando que outros, significativos ou não, sejam encontrados.

Em sua análise da construção social da realidade e dos processos de socialização, Berger e Luckmann (2004) distinguem duas fases de socialização: a primária, que se dá, predominantemente no âmbito familiar e na primeira infância, no que a criança aprende atitudes e regras básicas como o controle de suas funções fisiológicas, comportamento à mesma, horários para dormir e acordar, além dos fundamentos básicos da linguagem e comunicação – identificação de si e de outros, objetos, verbos, adjetivos etc.. Já a socialização secundária

[...] é a interiorização de ‘submundos’ institucionais ou baseados em instituições. A extensão e carácter destes são portanto determinados pela complexidade da divisão do trabalho e a concomitante distribuição social do conhecimento. [...] Ignorando, por agora, as suas outras dimensões, podemos dizer que a socialização secundária é a aquisição do conhecimento de funções específicas, funções com raiz directa ou indirecta na divisão do trabalho. Há certa justificação para uma tão estreita definição, mas isto não é, de modo algum, a história completa. A socialização secundária exige a aquisição de vocabulários específicos das funções, o que significa, antes de mais, a interiorização de campos semânticos que estruturam interpretações e condutas de rotina numa área institucional. Ao mesmo tempo, são também adquiridas ‘compreensões tácitas’, avaliações e tonalidades afectivas desses campos semânticos. Os ‘submundos’ interiorizados na socialização secundária são, em geral, realidades parciais em contraste como ‘mundo-base’ adquirido na socialização primária. Contudo, eles também são realidades mais ou menos coerentes, caracterizadas por componentes normativos e afectivos assim como cognitivos (BERGER; LUCKMANN, 2004, p.146).

Entende-se, em uma visão mais funcionalista, que o papel atribuído à instituição escolar nas sociedades ocidentais modernas, a despeito de sua diversidade cultural, a aproxime mais da socialização secundária – especialmente, após concluída a fase de alfabetização – enfatizando o domínio de conhecimentos específicos visando à capacitação ao mercado de trabalho ou ao ingresso no ensino superior para essa finalidade. Em relação à educação básica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) é taxativa em seu artigo 22º: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (BRASIL, 1996).

Contudo, apesar de todas as (re)formulações curriculares na educação nacional, bem como o aspecto regulador e orientador de documentos como este, a *práxis* da vida cotidiana nas instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas, vai muito além de suas determinações formais e, não raramente, suas finalidades não são atingidas por inúmeras razões – falta de infraestrutura e de professores; profissionais nem sempre qualificados; pressões políticas etc. Mas, a despeito desses problemas, pelo sistema de ensino que, em condições normais vigora no Brasil, o ensino básico, formalmente reconhecido, se dá no espaço físico instituições escolares, geralmente projetadas para tal finalidade, num período não inferior a 200 dias letivos ao ano, com um tempo médio que pode variar de 4 a 7 horas diárias de atividades escolares. Tempo este em que, tipicamente, crianças e adolescentes estão dividindo espaço em um ambiente complexo com outras crianças, geralmente divididas por turmas de acordo com sua faixa etária e nível de conhecimento formal reconhecido, na maior parte do tempo dentro do espaço circunscrito da sala de aula, com direito a rápidos intervalos para a troca de professores entre uma aula e outra – a partir da segunda metade do ensino fundamental e durante todo o ensino médio – e um pequeno intervalo de recreio, fora de sala de aula, mas ainda dentro do espaço físico da instituição escolar, não raramente projetado para, em termos foucaultianos, possibilitar uma vigilância mais eficiente.

No horário em que não estão sob a tutela da escola, tipicamente, as crianças e adolescentes estão sob a tutela dos pais ou responsáveis, muitas vezes ocupadas com obrigações – deveres – advindos da escola, os quais são objeto de cobrança, avaliação e, em caso de não realização, sanções disciplinares – que podem variar de advertências em público ou particulares, atribuição de tarefas extras, suspensão de aulas e, em casos limite, expulsão. De acordo com dados do INEP, em 2019, o número de horas aula médio diário no Ensino fundamental brasileiro foi de 4,6. (BRASIL, 2020). Se considerássemos em adição o tempo de deslocamento de casa para a escola e da escola para casa, intervalo entre aulas, mais o tempo necessário para realização dos deveres de casa, poder-se-ia estimar que os estudantes do ensino fundamental brasileiro, em média, ocupam de 6 a 9 horas de seu dia com atividades escolares.

E, conforme a classe social e o *habitus*<sup>2</sup> familiar do estudante, o restante do seu tempo pode ser ocupado de variadas formas; desde o trabalho doméstico, passando pelo acompanhamento de irmãos mais novos em suas respectivas atividades; cursos diversos de esportes, línguas e outras atividades culturalmente valorizadas, até, por fim, atividades de lazer, individuais ou coletivas. De todo modo, fora das atividades escolares, as demais atividades tendem a ser distribuídas de forma esparsa na rotina do estudante – como cursos variados, de esportes a línguas e outras habilidades específicas – ocorrendo, fora do contexto pandêmico, muitas vezes em diferentes ambientes. Na instituição escolar formal, por outro lado, é onde o estudante passa, continuamente, a maior parte de seu tempo desperto, na companhia de uma comunidade relativamente pequena (se pensarmos, majoritariamente, em sua sala de aula e seus professores) com quem experimenta conjuntamente atividades educativas e pedagógicas, com a possibilidade de atividades curriculares realizadas em grupo, refeições e intervalos de lazer.

Trata-se, portanto, de um longo período de *convivência* em que habilidades interacionais são demandadas e colocadas à prova a todo tempo, num espaço que, diferentemente do espaço do lar, não é concebido como de privacidade ou intimidade. Dito de outro modo, o espaço escolar é um microcosmo social muito específico onde crianças e adolescentes, longe da tutela dos pais, mas ainda sob a vigia de professores, supervisores e outras formas de autoridade escolar, ensaiam, ao mesmo tempo, relações com uma estrutura social coercitiva externa controlada por adultos e relações sociais com seus pares onde procuram, no limite de suas possibilidades, exercitar e fazer reconhecida sua autonomia, atuando de maneira reflexiva não apenas para as autoridades escolaridades e nem orientados apenas para a aquisição de saberes específicos voltados a prover-lhes meios para progredir em trabalhos e estudos posteriores.

O espaço escolar, por excelência, é o espaço de maior probabilidade de uma criança ou adolescente constituir relações sociais autônomas, não mediadas ou estimuladas por familiares ou previamente vinculadas por laços de consanguinidade. Em outras palavras, é onde há maior probabilidade de empreender relações por afinidades, mesmo que reconheçamos o peso das classes sociais e do capital cultural na constituição de tais afinidades. Nesse sentido, ocorre no ambiente escolar, em certa medida, algo semelhante a uma

[...] dupla hierarquia observável no âmbito da escola: a hierarquia oficial, conforme o intelecto, o desempenho, as notas, e a hierarquia não-oficial, em que a força física, o “ser homem” e todo um conjunto de aptidões prático-físicas não honradas pela hierarquia oficial desempenham um papel. (ADORNO, 2014, p. 111)

<sup>24</sup>[...] sistemas de *disposições* duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’ sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regime.” (BOURDIEU, 1994, p.60 – 61)



Há que se ressaltar pelo menos dois aspectos desta dupla hierarquia mencionada por Adorno. A primeira se refere especificamente ao gênero masculino, aparentemente tratado pelo autor de forma naturalizada em sua relação com o poder. A segunda, à ênfase em aptidões prático-físicas que, muito embora relevantes, deixam de fora habilidades outras, também relacionadas ao intelecto, à esperteza e outras habilidades sociais que, igualmente, não são contempladas na hierarquia oficial. Importante aqui é frisar que, dentro do ambiente escolar e em função das condições de convivência e relações nesse ambiente, formam-se hierarquias não-oficiais e desenvolvem-se interativamente habilidades sociais que não apenas extrapolam os conteúdos curriculares como, do ponto de vista da experiência social – aqui pensada em termos de representação, reconhecimento, expectativas e ações socialmente orientadas – tendem a ser mais marcantes e significativas do que a fixação de conteúdos oficiais. Dito de outra maneira, é possível afirmar que, em grande medida, que o indivíduo é socializado no ambiente escolar menos em razão de sua função institucional manifesta – através da transmissão de normas e conteúdos específicos socialmente legitimados – do que em razão das práticas de socialização que este ambiente forçosamente promove enquanto microcosmo de relações sociais fora do âmbito privado/familiar. Sob tal perspectiva:

A escola funciona como uma pequena sociedade, onde indivíduos são treinados e docilizados para a vida na verdadeira sociedade. Observar adolescentes no meio escolar, portanto, é ter acesso a uma pequena amostra de seu comportamento social mais geral enquanto relação com uma estrutura normativa e hierárquica externa, reprodução e utilização de saberes convencionalmente estabelecidos e relação com outros indivíduos a princípio, em nível de paridade com eles (ROSSI, 2007, p.83).

Notadamente, a perspectiva que orienta este artigo conflita com os conceitos clássicos e mais difundidos de socialização, que seguem a linha durkheimniana, aproximando-se, preferencialmente, de perspectivas promovidas pelos estudos de Sociologia da Infância, em que se destaque o reconhecimento da criança e do adolescente como ator social consciente, dotado de capacidade de escolha, de interpretação da realidade circundante e de orientação reflexiva de suas ações conforme interesses e motivações pessoais, bem como ajustada à percepção das normas, expectativas e possibilidades disponíveis em seu escopo de ação. Nesse sentido, concordamos com Marchi (2009, p. 239):

A socialização não é, portanto, uma espécie de ‘programação cultural’ (Pinto, 1997) na qual a criança absorve passivamente as influências das realidades com as quais entra em contato: a criança é, desde que nasce, um ser ativo nesse processo. Disso, se pode concluir que as crianças têm consciência dos seus sentimentos, ideias, desejos e expectativas e que são capazes de expressá-los (haver, porém, alguém que as escute e leve em conta, já é outra discussão).

De tal modo, a autora se posiciona contrariamente a uma perspectiva de socialização marcadamente vertical e unilateral, onde a família é o agente socializador primário e a escola, o agente socializador secundário. A autora então apresenta perspectivas mais recentes de socialização que atribuem a essa um caráter multidimensional, no qual “[...] a criança é vista como um parceiro, um também agente de sua própria formação. E não somente da própria, mas também da socialização de seus pares” (MARCHI, 2009, p. 239). Trata-se, portanto, de uma “[...] perspectiva interacionista que considera a socialização um processo contínuo, embora submetido a crises ajuste constante do indivíduo a si mesmo, ao outro e ao ambiente social (Mollo-Bouvier, 2005)” (MARCHI, 2009, p. 239).

### 3. INTERAÇÕES MEDIADAS E ENSINO REMOTO

Hoje, tornaram-se corriqueiras as interações eletronicamente mediadas por aparatos de tecnologia de informação e comunicação conectados em rede, em que se destacam aplicativos de mensagem instantânea<sup>3</sup>, com a possibilidade de envio de mensagens de texto, áudio e vídeo e, mais recentemente, videochamadas em tempo real (além da possibilidade de chamadas telefônicas em seu modo tradicional). Contudo, por mais habitual que tenha se tornado o uso desses recursos de comunicação, estes ainda são percebidos, do ponto de vista sociológico, coexistindo, de forma integrada, em “um contínuo on-offline” (MISKOLCI, 2017, p. 284) à realidade cotidiana – tanto individual quanto social – em sua experiência corporificada. Ainda de acordo com Miskolci (2017, p. 284),

As relações sociais têm passado a se dar crescentemente de forma mediada pelo uso das tecnologias comunicacionais em rede e suas plataformas conectivas, o que não as transfere para outro espaço, tampouco as torna menos diretas, nos termos da socióloga Christine Hine (2009: 7); o que se passa é que nossas relações se dão em um novo contexto cultural que precisamos investigar e compreender em seus próprios termos. O antigo território definidor das comunidades passa a ser substituído pelos valores, códigos culturais, assim como características técnico-comunicacionais que criam e delimitam as redes nas quais nos inserimos.

As medidas de isolamento social impostas pela pandemia já ocorreram dentro deste novo contexto cultural, o que, em certos aspectos, facilitou a adaptação a elas, mas criaram situações em que diversas atividades e formas de interação antes presenciais, forçosamente foram convertidas em atividades remotas, onde o uso das novas tecnologias, comumente vivenciado como opcional, acessório e, não raramente, lúdico, assume caráter obrigatório, especialmente nas relações de trabalho e de ensino formal. De tal modo que se impõe o uso dessas novas tecnologias, o que inclui, muitas vezes a necessidade de aquisição de novos

<sup>3</sup> Eg. Whatsapp; Telegram; Snapchat

equipamentos, produtos licenciados, a adaptação dos espaços do lar para a conciliação de atividades de trabalho, de ensino-aprendizagem e de caráter privado, limitando o contato e as interações face a face de crianças e adolescentes ao âmbito familiar e, portanto, em grande medida, sob regras e dinâmicas profundamente particularizadas.

Em suma, do ponto de vista das práticas interacionais presenciais, o isolamento social ocasionado pela pandemia provoca um déficit relevante no processo de socialização de crianças e adolescentes fora do âmbito familiar que não pode – e nem deveria ser – analisado apenas sob a perspectiva dos conteúdos curriculares formais transmitidos pelas instituições de ensino. É óbvio que crianças e adolescentes têm interagido com seus pares através de recursos digitais, mas a natureza dessas interações deixa de lado uma série de aspectos relevantes tanto para a interação quanto para socialização, em que se destaquem as disposições incorporadas características do *habitus* (BOURDIEU, 1994) e o constante (re)ajustamento comportamental frente a diferentes públicos.

O ajuste mais ou menos consciente da postura, da fala, bem como a percepção de uma estrutura estruturada e estruturante que classifica, segmenta, hierarquiza e distribui indivíduos dentro de um cosmos social complexo com atores de origens diversas – por mais que as escolas tendam a preservar certa homogamia de classes – são em grande parte perdidos nas interações eletronicamente mediadas, especialmente em função do controle – no mínimo, irreal – do ambiente interativo e da situação que essas tecnologias aparentemente permitem: ligar ou não a câmera, escolher pano de fundo, escolher comunicar-se exclusivamente por escrito, ou por figurinhas – como GIFs e emoticons –, ou por mensagens de áudio. Nesse sentido, a ação individual se torna ainda mais reflexiva e autocentrada, sem uma troca significativa – no sentido de feedback – com a situação e com as impressões comunicadas e sugeridas pelos demais participantes. Em suma, perde-se parte considerável da prática dos ajustes e da negociação constante e multilateral dos sentidos que perpassam a interação. Isso, para gerações mais novas, potencialmente acarretaria dificuldades de aprendizado num sentido *prático* relativas à coexistência fora do espaço individual e privado.

Em sua perspectiva de ator plural, Bernard Lahire (2002) destaca o caráter heterogêneo dos processos socializadores, especialmente fora do âmbito familiar, questionando a perspectiva estrutural-construtivista bourdieusiana, que atribuiria demasiado protagonismo ao papel da família e à posição desta na estrutura de classes na determinação das disposições comportamentais dos atores sociais. Nisso, o autor pontua:

Os repertórios de esquemas de ação (de hábitos) são conjuntos de sínteses de experiências sociais que foram construídas/incorporadas durante a socialização anterior nos âmbitos sociais limitados/delimitados, e aquilo que cada ator adquire progressivamente e mais ou menos completamente são tanto hábitos como sentidos da pertença contextual (relativa) de terem sido postos em prática. Aprende/ compreende que aquilo que se faz e se diz em tal contexto não se faz nem se diz em outro contexto. Este sentido das situações é mais ou menos

‘corretamente’ incorporado (depende da variedade dos contextos encontrados pelo ator em seu percurso e das sanções- positivas e negativas - mais ou menos precoces que lhe foram dirigidas para indicar os limites amiúde imprecisos que não devem ser ultrapassados) (LAHIRE, 2002, p.37).

Mesmo que o autor reconheça, diferentemente dos interacionistas, a relevância de interações não presenciais para a vida social, seja através de telefonemas, cartas ou mesmo por vias digitais (LAHIRE, 2002, p. 131), ele não despreza a importância do contato com diferentes contextos e situações interacionais, com atores de origens sociais diversas em que, não raramente, o mesmo ator coloca em ação disposições comportamentais contraditórias. Por mais que os diferentes ambientes escolares, tendencialmente, atendam um público de estudantes relativamente homogêneo do ponto de vista de suas origens de classe, eles ainda colocam alunos em contato com atores primariamente socializados em ambientes e situações muito diversificadas. Isso vale tanto entre estudantes, no que emergem, por exemplo, diferenças em função de gênero, etnicidade; religiosidade; quanto nos diferentes níveis de profissionais que atuam no cotidiano escolar, também com origens sociais diversas, hierarquicamente posicionados de forma diversa *dentro e fora* do ambiente escolar.

Mesmo nas instituições pretendidas como mais homogêneas em função das respectivas classes a que atendem, há significativa diversidade – de estudantes bolsistas originários de classes baixas em escolas particulares a estudantes originários de classes altas em escolas públicas, expulsos de colégios particulares ou filhos de pais falidos, para dar apenas um exemplo – e tal diversidade, na convivência diária, desde o momento em que os estudantes entram pelo portão da escola até o momento da saída, ocasiona inúmeras situações práticas em que suas disposições comportamentais são colocadas à prova, questionadas e reajustadas. E, a depender da idade dos estudantes e do tempo – em anos – que permanecem na mesma instituição, outras disposições são incorporadas, não raramente em conflito com aquelas adquiridas no âmbito familiar. E tal aspecto formativo – com potencial de influenciar inclusive nas escolhas de carreira e no aprendizado dos conteúdos curriculares – o ensino remoto não somente é incapaz de oferecer, como também não se propõe fazê-lo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste ensaio buscou-se construir uma problemática sociológica acerca dos potenciais efeitos do isolamento social prolongado e da adoção do ensino remoto na socialização de crianças de adolescentes, elucidando o aspecto não formalizado da convivência estudantil no microcosmo escolar. Reconhece-se que a problemática, tal como ora apresentada, carece de evidências empíricas, ou mesmo de um método sistematizado para aferi-la. Contudo, nosso objetivo aqui foi muito mais modesto, no sentido de

demonstrar, de modo bastante sintético, as contribuições analíticas para o debate sobre os efeitos da pandemia na educação que a sociologia pode oferecer ao se atentar a dois aspectos significativos da realidade social na vida cotidiana: o primeiro diz respeito à percepção do caráter ativo de crianças e adolescentes em seus processos de socialização e em sua forma de relacionar com o mundo à medida que se formam e são formadas como atores sociais. O segundo diz respeito a reconhecer a relevância da pluralidade de situações de interações a que sujeitos sociais são diariamente expostos e as quais lhe demandam ações correspondentes, em parte estruturadas, em parte improvisadas.

Estes dois aspectos, complementares e profundamente intrincados entre si são temas comuns e amplamente debatidos no campo sociológico, mais especificamente, na sociologia da educação, na sociologia da infância e sociologia da família, evidenciando a existência de amplo e consistente repertório teórico e analítico para o tema em questão. Contudo, tentando romper com as tendências mais comuns de uma “sociologia espontânea” (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2015) a abordar a temática da educação com ênfase no papel reprodutivista das instituições escolares e, portanto, em seus aspectos mais formais (sobretudo curriculares), propusemos uma formulação diferente. Uma formulação que reconhece a insuficiência dos aspectos formais e conteudistas emergencialmente convertidos ao formato de ensino remoto, levando em conta os aspectos formais e informais da *convivência* no ambiente escolar, não transferíveis à modalidade remota, mas significativos para os processos formativos de novas gerações.

Entendemos que o período prolongado – que no Brasil superou um ano – de afastamento das atividades escolares presenciais em decorrência da pandemia tem efeitos nada desprezíveis nos processos socializadores de crianças e adolescentes, na formação de sua autoidentidade e no desenvolvimento de habilidades relativas à empatia e à vida social. Infelizmente, como persiste no Brasil uma visão conteudista do ensino e do papel das instituições escolares, tais efeitos, a não ser que impactem no desempenho do país em testes de indicadores educacionais, a tendência é de que a problemática da convivência escolar como exercício prático de convivência social seja preterida, em favor de discussões que enfatizem questões de caráter técnico-pedagógico sobre o ensino remoto como método de ensino. Preocupa-nos, ainda, no contexto brasileiro, a rotinização e normalização dessa modalidade de ensino pretendida como emergencial, ocasionando, futuramente, o abandono ainda mais acentuado pelo poder público das instituições escolares para um formato de ensino ainda mais precarizado, com consequências que extrapolam a composição dos currículos e fixação de conteúdos oficiais.

É sintomático que, além de todos os atrasos no combate à pandemia em função de uma política de governo negacionista, a área da educação não tenha sido objeto de estratégias prioritárias visando a promover, o quanto antes, o retorno *seguro* ao ensino presencial, fosse com a imunização dos profissionais da educação (a qual ocorreu muito tardiamente), fosse com investimentos em infraestrutura, logística e campanhas

educativas capazes de tornar o ambiente escolar sanitariamente seguro para professores, técnicos e estudantes. Parece um fenômeno cultural e político brasileiro a crença de que a educação – em qualquer um de seus níveis – pode sempre esperar. E, como este texto buscou modestamente elucidar, tal cultura que naturaliza a precariedade da educação e a reduz à transmissão de determinados conteúdos oficializados para a reprodução de estruturas sociais, acaba invisibilizando os aspectos mais genuinamente sociais dos sistemas educacionais em sua função, muitas vezes extra-institucionalmente promover e orientar novos membros da sociedade em processo de *socialização*.

Em suma, buscou-se, neste texto, oferecer alternativas sociológicas à análise dos impactos da pandemia nos processos educacionais, com ênfase no papel formador do ambiente escolar como microcosmo de relações sociais, onde crianças e adolescentes desenvolvem, na prática, habilidades de socialização tanto na convivência com seus pares, como na convivência com outros atores presentes no cotidiano da vida escolar. A ausência dessas interações de natureza presencial não é sanada pelo ensino remoto, cujo foco é na transmissão de conteúdos curriculares. Entendemos que, mesmo que os estudantes mantenham interações espontâneas eletronicamente mediadas com seus pares, estas, em função das ferramentas de controle e manipulação individualizada dos conteúdos e mensagens transmitidos diminuem o aspecto de construção mútua e situacional das interações sociais, reduzindo, por sua vez, as capacidades de adaptação e ajuste mútuo às situações. Isso, por sua vez, dificulta o desenvolvimento de habilidades de empatia e, no sentido proposto por Mead, de colocar-se no lugar do outro no curso da interação, subtraindo a construção multilateral do processo comunicativo, para dar lugar à troca de mensagens e enunciados – tanto faz se em formato de vídeo, áudio, escrito ou por símbolos – individualizados.

A modalidade presencial de ensino, a despeito de todos os problemas que lhe possam ser apontados em relação, desde a infraestrutura da escola, passando pela gestão escolar, distribuição dos alunos na turma, formação de hierarquias – oficiais e extraoficiais – ainda tem o benefício de, ao promover a convivência entre estudantes, colocá-los diante de situações em que o curso e o controle da interação é, em alguma medida, compartilhado e multilateralizado. Com isso, são levadas em conta, nos processos de interação – ainda que sem a plena consciência dos indivíduos – a multiplicidade de forças sociais em atuação imediata e fora do controle individualizado – mais ilusório que real – que os dispositivos eletrônicos oferecem. A vida em um ambiente social não controlado individualmente; diversificado; espaço de forças multidirecionais e contraditórias, não raramente desconhecidas; de convivência com atores e situações nem sempre previsíveis ainda é uma condição primordial da vida em sociedade, independentemente de onde ele ocorra. No entanto, em um ambiente construído com a finalidade de promover aprendizados que habilitem o indivíduo a viver em sociedade e, ao mesmo tempo, possibilita a convivência com o diverso, a formação de laços afetivos e relações interpessoais entre pares, de forma latente, promove uma atitude reflexiva

tanto em relação ao outro – membro de uma mesma sociedade – quanto em relação à estrutura – externa, muitas vezes coercitiva, reguladora e limitadora de possibilidades de ação – do que a escola, como espaço físico e social, é uma importante amostra de sociedade.

ROSSI, T. Isolation, interaction and socialization: a sociological approach to the suspension of face-to-face education in forming children and adolescents. *ORG & DEMO* (Marília), v. 22, n. 2, p.103-118, Jul./Dez., 2021.

ABSTRACT: This essay raises analytical possibilities in sociology for the latent effects of the prolonged suspension of face-to-face classes due to the Pandemic of SARS-COVID 19 in the education of children and adolescents. Contrary to the views of the school institution with too much emphasis on curriculum content and workload, it is proposed to understand the school environment as a peculiar space of daily social interactions, especially of students among their peers. There are presented and argued from contributions of classical sociology, through authors of symbolic interactionism and criticisms of Childhood Sociology, culminating in the sociological perspective of the plural actor by Bernard Lahire, with the recognition of children and adolescents as active figures in their own socializing processes. Thus, non-formal aspects of daily life at school are highlighted – especially in face-to-face interactions – and its potential effects on the education of children and adolescents, extrapolating the adapted transmission of curricular contents to remote education.

KEYWORDS: Socialization; Social interaction; Education; Pandemic; School environment

RESUMEN: Este ensayo plantea posibilidades analíticas en sociología para los efectos latentes de la suspensión prolongada de las clases presenciales por la Pandemia de SARS-COVID 19 en la educación de niños y adolescentes. Contrariamente a las visiones de la institución escolar con demasiado énfasis en el contenido curricular y la carga de trabajo, se propone entender el entorno escolar como un espacio peculiar de interacciones sociales diarias, especialmente de los estudiantes entre sus compañeros. Se presentan y discuten desde aportes de la sociología clásica, pasando por autores de interaccionismo simbólico y críticas hechas por la sociología infantil, culminando en la perspectiva del actor plural de la sociología de Bernard Lahire, con el reconocimiento de los niños y adolescentes como figuras activas en sus propios procesos de socialización. Así, se destacan aspectos no formales de la vida cotidiana escolar -especialmente en las interacciones presenciales- y sus potenciales efectos en la educación de niños y adolescentes, extrapolando la transmisión de contenidos curriculares adaptados a la educación a distancia.

PALABRAS CLAVE: Socialización; Interacción social; Educación; Pandemia; Entorno escolar

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Lisboa: Dinalivro, 2004.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (org.). **Pierre Bourdieu**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C.; PASSERON, J. C. **Ofício de sociólogo: Metodologia da pesquisa na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2015

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em 23 ago. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica 2019**. Resumo Técnico. Brasília, DF: INEP, 2020.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LAHIRE, Bernard. **Homem plural: os determinantes da ação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MARCHI, R. C. As teorias da socialização e o novo paradigma par os Estudos Sociais da Infância. **Educação & Realidade** Campinas, v.34, n. 1, p. 227- 246, jan./abr., 2009.

MEAD, H. **Mind, self and society**. Chicago: University of Chicago Press, 1972.

MISKOLCI, R. Sociologia digital: notas sobre pesquisa na era da conectividade. In: **Contemporanea**. São Carlos, v.6, n.2, p. 275-296, 2016.

ROSSI, Túlio. **O estereótipo da rebeldia na adolescência: uma abordagem sociológica**. 2007. 125 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SIMMEL, G. **Questões fundamentais da sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

---

Submetido em: 31/08/2021

Aceito em: 21/11/2021