

O backstage em cena: uma análise do presenteísmo no ensino virtual síncrono durante a pandemia da covid-19

Autoria

Nelinho de Jesus Vieira - nelinhoprofessor@gmail.com

Eduardo Guedes Villar - eduardo.villar@ifsc.edu.br
Dep. de Administração / INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA

Silvana Anita Walter - silvanaanita.walter@gmail.com
Mestrado em Ciências Contábeis / UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Resumo

O Objetivo do trabalho é compreender como o presenteísmo se manifestou no comportamento dos acadêmicos de cursos de Ciências Contábeis durante o período de aulas remotas e síncronas na conjuntura da pandemia da covid-19, sob a ótica da representação de papéis. Trata-se de uma abordagem qualitativa e Análise de Discurso, considerando a perspectiva goffmaniana. Os resultados apontaram que a implementação das aulas remotas possibilitou a virtualização do processo de aprendizagem, o que provocou o distanciamento do educando para outros espaços de representação ao mesmo tempo em que a aulas remotas ocorriam. Nessa nova realidade, manifesta-se o fenômeno do virtualismo, comportamento em que o acadêmico se mantém conectado à plataforma da aula virtual, mas não se concentra totalmente na aula que está sendo ministrada. O trabalho contribui teoricamente para o desenvolvimento de futuras pesquisas, pois alcançamos o aprofundamento teórico sobre o fenômeno do virtualismo no processo educacional. De forma prática, este estudo pode ir além do ensino da Contabilidade em si. Pode auxiliar professores de outras áreas a reorganizarem as suas metodologias de ensino. Ainda, pode contribuir na implementação de novas ferramentas que tenham por finalidade a preparação de alunos para atuarem de forma significativa em ambiente online de aprendizagem.

O *backstage* em cena: uma análise do presenteísmo no ensino virtual síncrono durante a pandemia da covid-19

Resumo

O Objetivo do trabalho é compreender como o presenteísmo se manifestou no comportamento dos acadêmicos de cursos de Ciências Contábeis durante o período de aulas remotas e síncronas na conjuntura da pandemia da covid-19, sob a ótica da representação de papéis. Trata-se de uma abordagem qualitativa e Análise de Discurso, considerando a perspectiva goffmaniana. Os resultados apontaram que a implementação das aulas remotas possibilitou a virtualização do processo de aprendizagem, o que provocou o distanciamento do educando para outros espaços de representação ao mesmo tempo em que a aulas remotas ocorriam. Nessa nova realidade, manifesta-se o fenômeno do virtualismo, comportamento em que o acadêmico se mantém conectado à plataforma da aula virtual, mas não se concentra totalmente na aula que está sendo ministrada. O trabalho contribui teoricamente para o desenvolvimento de futuras pesquisas, pois alcançamos o aprofundamento teórico sobre o fenômeno do virtualismo no processo educacional. De forma prática, este estudo pode ir além do ensino da Contabilidade em si. Pode auxiliar professores de outras áreas a reorganizarem as suas metodologias de ensino. Ainda, pode contribuir na implementação de novas ferramentas que tenham por finalidade a preparação de alunos para atuarem de forma significativa em ambiente online de aprendizagem.

Palavras-chave: Presenteísmo; Aula remota e síncrona; Discente; Perspectiva dramaturgica.

1 Introdução

A excelência no processo de educação contábil pode proporcionar capacidades aos novos contadores, não apenas em nível técnico, mas por preparar profissionais que sejam capazes de tomar decisões, de refletir sobre a sociedade, de assumir riscos e de serem capazes de prestar serviços à nível global (Lima, 2013). É notório, portanto, a discussão sobre a educação contábil no Brasil, pois as reflexões sobre a prática docente nessa área podem possibilitar o aperfeiçoamento da formação inicial dos futuros contadores, para que sejam preparados para enfrentar os desafios que a eles serão impostos no mundo dos negócios (Lima, 2013).

Em face disso, as instituições de ensino superior têm papel relevante no que se refere à preparação do capital humano, ou seja, contribuem para que sejam inseridas, na sociedade, pessoas criativas e com habilidades para interagir nos diversos contextos sociais (Palmeiras, Sgari & Szilagyi, 2015). Nessa perspectiva, entre os desafios enfrentados pelas instituições de ensino superior, destaca-se a implementação de metodologias capazes de potencializar o desempenho acadêmico (González, 2014).

Existem outros fatores que podem gerar reflexos no processo de gestão acadêmica, dentre eles, podemos citar o presenteísmo acadêmico, comportamento entendido como aquele em que o discente está no ambiente educacional, mas não se concentra nas atividades (Oliveira, Costa, de Paulo, Silva & Andrade, 2019). Desse modo, uma forma que pode contribuir para que as universidades atinjam os objetivos de potencializar o aprendizado acadêmico é o

entendimento sobre o rendimento dos educandos (González, 2014). Com isso, a identificação de comportamento presenteísta no ambiente educacional pode contribuir para o aprimoramento de novas metodologias que possibilitem a motivação e engajamento dos alunos (González, 2014).

Além dos desafios que foram citados, também podemos destacar outro acontecimento que gerou reflexos nas instituições de ensino superior que foi a pandemia da Covid-19. No início do mês de dezembro de 2019, foi identificado na China, na cidade de Wuhan, um tipo diferente de vírus, da mesma família dos coronavírus, denominado disease 2019 (Covid-19), que causa problemas respiratórios graves (Zanon, Dellazzana-Zanon, Wechsler, Fabretti & Rocha, 2020; Lunardi, Nascimento, Sousa, Silva, Pereira & Fernandes, 2021). Devido ao alto índice de disseminação desse vírus, muitos países precisaram decretar medidas de isolamento social, com o objetivo de conter o avanço da doença que se espalhava rapidamente entre a população (Der Feltz-Cornelis, Maria, Varley, Allgar & De Beurs, 2020).

No meio acadêmico, os efeitos da pandemia da Covid-19 também refletiram no comportamento das pessoas, pois funcionários e alunos precisaram se adaptar, de forma rápida, ao novo contexto, tanto de trabalho quanto de estudos. Essa alteração aumentou o nível de estresse, e o cansaço físico e emocional desses indivíduos (Der Feltz-Cornelis et al., 2020). Desse modo, a pandemia da Covid-19 interferiu no processo de ensino e aprendizagem, pois, em diversos países, as instituições de ensino precisaram cancelar os atendimentos presenciais, devido às medidas de isolamento social (Der Feltz-Cornelis et al., 2020). Nas instituições de ensino brasileiras, via de regra, adotou-se o sistema de aulas remotas e síncronas (Brasil, 2020).

Diante da nova realidade, o ensinar e aprender foi alterado de forma rápida, pois, devido ao processo de ensino remoto e síncrono mediado por tecnologias, os estudantes foram inseridos em uma conjectura que lhes exigiu ter mais responsabilidades e agir de forma autônoma em relação à aprendizagem (Grossi, Minoda & Fonseca, 2020). Nesse sentido, as relações sociais dos estudantes sofreram alterações nesse novo modelo de aulas virtuais, mas nem por isso deixaram de ocorrer. Pela perspectiva dramaturgic de Ervin Goffman, as interações sociais se desenvolvem por diversas formas e diversos contextos, neste caso as aulas antes presenciais, em virtude da necessidade de distanciamento social, passara a ser à distância e síncronas (Mascarenhas, 2012).

Em vista a essas mudanças recentes relacionadas ao sistema educacional em uma realidade pandêmica, há uma oportunidade para entender como o fenômeno presenteísmo se dá em um ambiente de representação social mediada por tecnologias da informação e comunicação, como no caso das aulas remotas e síncronas das Universidades brasileiras. Assim, esta pesquisa justifica-se em sua contribuição teórica no sentido de proporcionar reflexões sobre as interações sociais e a manutenção das impressões que ocorrem no formato de aulas desenvolvido de forma remota e síncrona.

De forma prática, esta pesquisa pode contribuir para a área de Contabilidade, pois trata de um estudo que apresenta uma dinâmica entre professor e aluno durante o ensino contábil. Apresenta, portanto, o entendimento sobre como ocorre os comportamentos dos sujeitos no contexto da pandemia da covid-19, durante o desenvolvimento das aulas mediadas pelas tecnologias de informação comunicação. Além disso, este estudo pode contribuir para o desenvolvimento de novas metodologias que possam subsidiar aos professores em outros contextos e modalidades de ensino, o que quer dizer que pode ir além do ensino de Contabilidade.

Diante do que foi exposto, este trabalho tem como objetivo compreender como o presenteísmo se manifestou no comportamento dos acadêmicos de Cursos de Ciências Contábeis durante o período de aulas remotas e síncronas no contexto da pandemia da covid-19 sob a ótica da interação simbólica de papéis.

2 Referencial Teórico

Nesta seção, apresentamos a abordagem de Erving Goffman sobre gerenciamento das impressões e os papéis sociais, de acordo com a perspectiva dramaturgica em que o autor elenca os elementos fundamentais para a representação do eu na vida cotidiana.

2.1 Erving Goffman e os papéis sociais

Goffman pode ser entendido como microinteracionista, estruturalista e também um autor que pode auxiliar os pesquisadores no que se refere à compreensão dos contextos históricos e padrões mutantes de regulação (Hancock & Garner, 2021). A teoria goffmaniana segue a perspectiva do interacionismo simbólico; seus estudos enfatizaram as interações face a face da vida social, as quais estão voltadas para o entendimento da vida em seu cotidiano (Nascimento, 2009).

A partir das interações dos sujeitos, ocorre a emissão de símbolos, comunicação verbal e não verbal; podem ocorrer expressões faciais ou corporais, entre outros sinais que tenham significados para quem está se apresentando e também para si mesmos (Goffman, 2014). De acordo com a perspectiva goffmaniana, as pessoas usam gestos e símbolos para se expressarem, e é a partir disso que outros sujeitos criam uma imagem de quem está se apresentando. Dessa forma, por meio desta perspectiva consegue-se compreender como os sujeitos se comportam nas diversas situações da vida em sociedade (Goffman, 2014).

A ênfase de Goffman está sob a “arte de gerenciar impressões”. O autor entende que, por meio do processo de gerenciamento de impressões, ocorrem as diversas formas de comunicação e interações sociais (Mendonça & Correia, 2008). Goffman proporciona uma forma de explorar como a ordem social é uma matriz que normatiza, regula e racionaliza os processos que são utilizados para organizar a interação humana (Hancock & Garner, 2021).

Na perspectiva dramaturgica goffmaniana, são três os elementos fundamentais para que ocorram as interações em determinado cenário: o ator, o palco e a plateia. Isso quer dizer que na vida em sociedade, ocorrem as interações reais relacionadas aos sujeitos, mas, no entanto, as representações são bem ensaiadas, ou seja, as pessoas agem como atores e se comportam de acordo com os requisitos exigidos para cada tipo de ambiente (Goffman, 2014). A partir desse entendimento, Goffman, (2014), destaca que as interações sociais que ocorrem na sociedade, são similares aquelas que se desenvolvem no palco, em que os atores se apresentam. Portanto, no palco (contexto social), é o local em que os atores se apresentam e também é nesse ambiente que ocorrem simulações diversas, direcionadas a personagens projetadas pelos atores, ou seja, o terceiro elemento que entendido como a plateia (Goffman, 2014).

De acordo com Goffman (2014), os indivíduos procuram proceder de tal forma que, intencionado ou não, passe a impressão de si mesmos. Além disso, àqueles a quem eles estão se apresentando devem ficar impressionados pelos mesmos. Para tanto, no conceito do “eu” (eu social), Goffman considera o homem como um sujeito que se comporta de uma forma que procura conhecer a si mesmo e aos outros, e constrói sua identidade baseada em papéis sociais. Assim, a realidade é comparada com uma peça teatral, em que os contextos são entendidos como as cenas, os sujeitos são os atores e suas identidades podem ser entendidas como os papéis representados em cada cena, que são equivalentes ao seu cotidiano (Batista, 2014).

Goffman (2014), no início de seu estudo sobre as representações, explica que os indivíduos, de forma implícita, solicitam que aqueles que os observam tenham seriedade no que se refere à impressão que está sendo sustentada perante eles. De certa forma, os sujeitos que fazem a representação querem que os observadores acreditem no que está sendo apresentado e que as coisas realmente são o que parecem ser. No estudo das representações, de acordo com

Goffman (2014), a ênfase é na crença do indivíduo em relação ao papel que ele mesmo apresenta, e também na impressão que ele tem por objetivo transmitir aos outros.

De acordo com a perspectiva goffmaniana, as interações ocorrem em dois extremos; em um patamar, as interações individuais, e, em outro, as interações da totalidade dos participantes (Goffman, 2014). Assim, quando ocorre uma espécie de sinergia entre esses dois grupos, a equipe de representação surge como um terceiro nível, que se refere à interação entre os dois extremos (Goffman, 2014). Dessa forma, o conceito de equipes serve para demonstrar que uma encenação, na maioria das vezes, é executada por mais de um ator, ou seja, para que as representações possam ocorrer, é necessária a presença de auxiliares e diretores para compor a equipe (Goffman, 2014).

Os atores sociais procuram proteger suas representações para que a plateia não obtenha informações além do suficiente, para não correr o risco de que ela venha a questionar determinadas representações (Goffman, 2014). As barreiras em relação às percepções dos observadores ocorrem em vários lugares, que são descritas de acordo com a perspectiva goffmaniana, como regiões e comportamento regionais, ou seja, regiões de representações (Goffman, 2014).

Considerando uma representação em particular, em análise, é necessária a utilização do termo “região de fachada” para informar o contexto em que a representação está ocorrendo, e o cenário representa os equipamentos fixos referentes ao lugar da representação (Goffman, 2014). De acordo com a abordagem goffmaniana, as representações em uma região de fachada podem ser entendidas como ações que têm por objetivo demonstrar que o que está sendo apresentado contempla os requisitos dos padrões exigidos para aquele ambiente (Goffman, 2014).

Outro conceito necessário para estudar as interações sociais é o de região de fundo ou bastidores (*background*), que, de acordo com Goffman (2014), pode ser entendido como “um lugar, relativo a uma dada representação, onde a impressão incentivada pela encenação é sabidamente contradita como coisa natural” (Goffman, 2014, p. 126). É nessa região, em que são desenvolvidas capacidades de representar expressões que vão além de si mesmas; significa construir ilusões e, a partir disso, é possível proteger os elementos da fachada pessoal (Goffman, 2014).

3 Delineamento Metodológico

Esta pesquisa classifica-se como qualitativa, pois se trata de um estudo conduzido de forma indutiva e interpretacionista, tendo como foco o significado do fenômeno estudado (Bryman, 2012). Nesse tipo de pesquisa, o ambiente é considerado a fonte direta de dados, e o pesquisador se torna um instrumento fundamental no processo de pesquisa e análise destes dados (Godoy, 1995). O interesse dos pesquisadores qualitativos são: “(1) como as pessoas interpretam suas experiências, (2) como constroem seus mundos e (3) que significado atribuem a suas experiências” (Merriam & Tisdell, 2015, p. 24). Na pesquisa qualitativa, é necessário que o pesquisador esteja atento a todos os detalhes do contexto pesquisado; também são importantes a autodisciplina e a conduta ética em relação aos conteúdos que estão sendo extraídos dos participantes da pesquisa (Goffman, 1989). Neste sentido, a análise qualitativa foi desenvolvida a partir do entendimento sobre a maneira que os discentes se comportaram durante o processo de ensino por meio de aulas remotas e síncronas.

Os sujeitos da pesquisa serão os discentes e docentes de cursos de Ciências Contábeis de Universidades públicas e privadas brasileiras, que participaram das aulas remotas e síncronas durante o período de isolamento social em decorrência da pandemia da Covid-19. No que se refere a coleta dos dados, utilizamos a técnica de entrevista interpretativa. Em pesquisa qualitativa, a entrevista se resume em um tipo de conversação em que o pesquisador, de forma

cuidadosa, precisa escutar o que os sujeitos estão relatando (Godoy, 1995). Dessa forma, por meio da análise dos dados coletados com as entrevistas, torna-se possível a compreensão do significado das informações transmitidas. Conforme Goffman (1989), acrescenta sobre entrevista, não se pode apenas ouvir o que se está dizendo, mas sim, perceber nos pequenos detalhes ou gestos o verdadeiro sentido daquilo que o entrevistado está falando.

O procedimento para a análise dos dados será por meio da Análise do Discurso, considerando a perspectiva goffmaniana. Dessa forma, podemos entender que é por meio da comunicação verbal que ocorre a organização social, pois é em virtude da linguagem que o sujeito pode apresentar seu *status* social em uma representação (Goffman, 1981). Por meio da organização das respostas dos sujeitos, pretendemos examinar as alterações ocorridas no alinhamento que os sujeitos assumem para eles mesmos ou para os outros participantes da interação, que, de acordo com Goffman (1981), são consideradas como mudanças de *footings*.

Em relação a organização das siglas utilizadas para diferenciar os sujeitos da pesquisa, organizamos da seguinte forma: sempre que se referir a um entrevistado que exercia a função de professor, será utilizada a sigla “P” e quando estiver se referindo a um entrevistado que exercia a função de aluno, utilizaremos a sigla A. Com o objetivo de demonstrar as características relacionadas aos sujeitos da pesquisa e também ao tempo e quantidade de transcrição das entrevistas, confeccionamos a Tabela 1, em que estão elencadas tais informações.

Tabela 1

Característica dos sujeitos da pesquisa

Classificação	Quantidade de entrevistados	Instituição privada	Instituição pública	Tempo de entrevista	Páginas de transcrição
Professor	13	7	6	10:30:42	169
Aluno	18	6	12	12:22:08	215
Total	31	13	18	22:52:50	384

Fonte: Elaborada pelo autor (2022).

A partir da Tabela 1, é possível observar que a composição dos entrevistados desta pesquisa, é formada por 31 sujeitos de instituições de ensino superior brasileiras, de cursos de Ciências Contábeis. Da totalidade de entrevistados, 13 são professores e 18 são alunos. Em relação a categoria das instituições de ensino, as instituições em que os professores atuavam, 6 são privadas e 7 são públicas. Já as faculdades em que os alunos pertenciam, 6 são privadas e 12 são públicas. Em relação ao tempo, as entrevistas com professores, totalizaram 10 horas, 30 minutos e 42 segundos. Desse modo, todas as entrevistas resultaram em vinte e duas horas, cinquenta e dois minutos e cinquenta segundos. No que se refere as transcrições, as entrevistas com os professores, atingiram 169 páginas transcritas. E as entrevistas com os estudantes, totalizaram 215 páginas de transcrição. Portanto, a nossa pesquisa contou com 384 páginas de transcrições que foi o nosso corpus de análise.

4 Análise e discussão dos resultados

Ao protagonizar o processo de desenvolvimento das aulas remotas, os docentes (atores) agiram diante de estudantes (espectadores) que, de certa forma, exerciam influência sobre os atores, o que nos remete ao conceito de representação (Goffman, 2014). Desse modo, a partir da fala dos professores que desempenharam papéis de protagonistas no contexto de aulas remotas, foi possível a compreensão não somente do processo interacional dos professores

(atores), mas também dos alunos (plateia) que estiveram inseridos no contexto das aulas virtuais.

Com o objetivo de apresentar como ocorreu o processo interacional dos professores (atores) e alunos (plateia) no contexto das aulas remotas, desenvolvemos a Figura 1. Com isso, é possível ilustrar as relações e alterações dos elementos que fazem parte do desenvolvimento interacional desses sujeitos, sob a ótica da dramaturgia goffmaniana. O esquema teórico-empírico apresentado (Figura 1) é o resultado do processo indutivo de análise da pesquisa, contudo, este é apresentado de antemão ao leitor para que possa acompanhar os resultados.

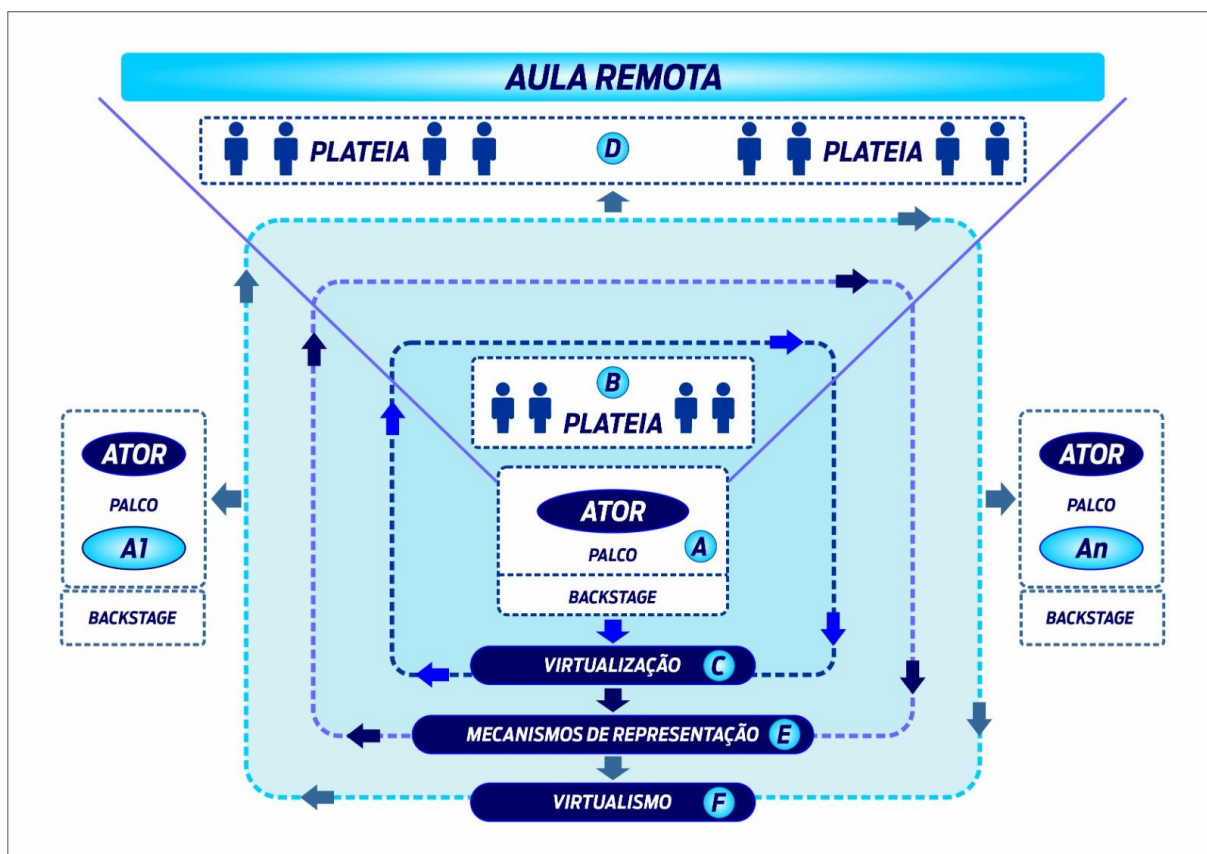


Figura 1. Esquema Teórico-Empírico: o comportamento dos acadêmicos de cursos de Ciências Contábeis no contexto das aulas remotas e síncronas na perspectiva da representação de papéis. Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Conforme pode ser observado na Figura 1, no contexto das aulas remotas, os elementos teatrais formam um conjunto de relações à medida que o processo de ensino e aprendizagem se desenvolve. Nessa nova realidade, o palco **elemento A** (Figura 1), que nas aulas presenciais é o espaço físico da instituição de ensino, no contexto de aulas remotas passa a ser representado por outros espaços. Desse modo, com a implementação das aulas remotas e síncronas, o ambiente tradicional de sala de aula presencial é substituído por novos espaços (ambiente virtual, familiar, trabalho). Vale destacar que o novo formato de aulas contribuiu para o processo de ampliação do palco de representação. Isso provocou o surgimento de novos palcos, **elementos A1 e An** (Figura 1), conforme as interações iam sendo estabelecidas pelos atores e espectadores que se encontravam no contexto das aulas remotas.

O **elemento A** (Figura 1) contempla o backstage, considerado o espaço em que eram protegidas as interações que não faziam parte do processo de ensino e aprendizagem. Para exemplificar, apresentamos o trecho do entrevistado P25: *Durante as aulas remotas eu não*

tinha nem espaço; não era escritório, era um quarto, com armário no canto. Fiz ajustes para que minha mesa ficasse em frente a uma parede, virava a câmera para o lado. Mas, de uma certa forma, a minha privacidade também era invadida. Diante da fala do entrevistado P25, assimilamos que no contexto das aulas remotas esses sujeitos precisaram fazer adaptações no contexto familiar para funcionar como um novo palco de representação em que as aulas precisavam ser desenvolvidas. Isso se fez necessário, pois, nessa nova modalidade de ensino, o palco de representação, ocupado pelos professores (atores), adentrou ao contexto íntimo desses atores.

Os docentes relataram os desafios que enfrentaram para atuar com as novas metodologias de ensino e também sobre os desafios em assumir o papel de ator diante de alunos (espectadores) que, por diversos momentos, se distanciavam do espaço da plateia. A adaptação aos novos palcos de representação não foi algo considerado simples para os professores, pois foi preciso ajustar o cenário para adequar o sistema de ensino à nova realidade e dar continuidade ao espetáculo. A partir da fala do entrevistado P2, *“Tentei fazer o meu máximo mesmo, não sou uma pessoa muito tecnológica, não sou muito de mexer com tecnologia, fui aprendendo, queimando câmera, trocando. Eu acabei me virando, mas foi frustrante mesmo”*, podemos compreender que diversas contingências tendem a ocorrer quando o docente está desenvolvendo a atividade educacional na modalidade de aulas remotas e síncronas.

Compreendemos que foi preciso ter a capacidade para reajustar o palco incrementando novos cenários para continuar a operacionalização do processo de ensino, visto que os atores não tiveram tempo para ensaios. Nesse sentido, podemos destacar a fala do entrevistado P4, *“então, inicialmente, ali foi uma dificuldade, um desafio. Algo que eu não tinha pensado antes, não tinha me preparado pra isso, mas depois no decorrer das aulas, fui me acostumando com as tecnologias e com o formato de aulas remotas”*, em que ele relata que com o tempo foi se acostumando com a nova metodologia, ou seja, a prática, e os ensaios constantes contribuíram para a adaptação nessa nova metodologia de aulas remotas.

Com isso, os atores efetuaram modificações no ambiente familiar (quartos, salas, garagens) para que esses ambientes pudessem ser transformados em espaço para desenvolvimento da aula remota. Os docentes se encontraram num contexto que era imprescindível os ajustes no ambiente (cenário) para proteção da fachada pessoal (Goffman, 2014), pois os professores (atores) estavam no ambiente familiar e a aula (espetáculo) precisava chegar ao discente (plateia), a quem era direcionada. Em outras palavras, ajustes e mudanças nos espaços em que os atores realizaram suas representações de modo que a plateia não tivesse acesso além do suficiente para o entendimento do espetáculo que estivesse em andamento.

Diante do exposto, ressalta-se que a ocorrência da representação dos docentes (atores) também requereu reorganizações nos artefatos (figurinos) utilizados para o desenvolvimento da aula (espetáculo). Isso pode ser observado no relato do entrevistado P25 *“Eu tinha que estar num ambiente profissional na minha casa, mas eu não tinha um espaço no meu apartamento que fosse um escritório. Muitas pessoas têm; eu que não tenho. Então, eu tinha que criar um cantinho para eu dar as minhas aulas; eu não tinha essa privacidade”*. Em suma, o processo de ensino e aprendizagem por meio das tecnologias em contextos distintos daquele da instituição educacional presencial refletiu em ajustes no cenário.

Entendemos, portanto, que a nova realidade impôs desafios a serem superados pelos sujeitos que estavam inseridos nesse contexto e, dessa forma, coube aos professores (atores) promoverem a adaptação do espaço de representação. Essa nova realidade demandou ajustes, ampliação ou substituição dos artefatos em diversos ambientes (contexto familiar), os quais eles precisaram utilizar como palco de representação profissional.

O **elemento B** (Figura 1) simboliza a plateia, à qual é representada pelos alunos que estiveram acompanhando a aprendizagem no meio tecnológico no contexto da pandemia da Covid-19. Com as aulas no formato virtual, a plateia adentra a novos espaços que antes não

eram destinados ao processo interacional professor-aluno. Nessa nova realidade de aulas mediadas por tecnologias, o aluno (plateia) passou a ocupar espaços em que se encontravam seus familiares, como também precisou expor o seu ambiente de trabalho para acompanhar as aulas remotas.

É possível exemplificar o que foi exposto, a partir do relato do entrevistado A21: *“Havia outras pessoas morando em casa, os meus irmãos e, geralmente, alguma visita. Então, nesse período de estudar remotamente era bem complicado para ter concentração. [...] Tem barulho, tem criança correndo pela casa; é muito complicado de manter a concentração”*. Assim, os acadêmicos (plateia) precisaram dar sequência no processo de aprendizagem em um contexto em que atores de outros espaços de representação, em alguns momentos, compartilhavam o mesmo ambiente que deveria ser exclusivo aos assuntos educacionais.

Nessa nova realidade de aulas no formato de aulas remotas, influenciou para o distanciamento da plateia do espaço destinado a ela, conforme a fala do entrevistado A14 *“Então, tinha criança na minha casa, isso influenciava bastante, porque faziam muito barulho; elas queriam atenção e algumas vezes tinha que parar de assistir à aula para isso, resolver os problemas em casa”*. Pelo exposto, sob a ótica dramaturgica goffmaniana, podemos dizer que os alunos (plateia) desviavam a atenção para outros familiares (outros atores/plateia) que adentravam no espaço em que a aula (espetáculo principal) estava ocorrendo (cena).

Além disso, podemos destacar o relato do entrevistado A18 *“Usava o WhatsApp de vez em quando e respondia às mensagens rapidamente. O Instagram só abria. Usava o Twitter mais para ver notícias, acompanhar o futebol, essas coisas. Eu acho que somente isso”*. Assim, podemos inferir que a plateia se distanciava do palco de representação devido ao desinteresse pela encenação que estava ocorrendo. Essa situação foi proporcionada pela atenção da plateia a outros espaços interacionais que diferem daquilo que estava sendo apresentado em aula.

Dessa forma, o novo formato das aulas em que a prática docente se dava no meio tecnológico influenciou a virtualização do processo de aprendizagem, compreendida pelo **elemento C** (Figura 1). A virtualização contribuiu para o distanciamento da plateia do espaço interacional relacionado com o ensino e aprendizagem. Para ilustrar tal fenômeno, apresentamos o relato do entrevistado A14: *“A minha participação caiu nas aulas remotas. Eu era uma aluna bem participativa, já no online eu passei a participar menos, então, quando começou o remoto, como eles não estavam me vendo, não assistia tanto assim, entendeu? Eu só colocava lá e ficava ouvindo, mas não estava realmente como deveria estar.”* A partir dessa fala chegamos à compreensão de que a virtualização do processo de ensino facilitava o distanciamento do aluno (plateia) da aula (espetáculo). O aluno (plateia), portanto, estava provido de autonomia e liberdade para conduzir o processo de aprendizagem nessa nova realidade em que estava inserido.

O entrevistado A16, complementa que: *“Como está perto ali e não tem ninguém olhando, a gente acaba mesmo perdendo o foco, tinha hora que entrava no Instagram, Twitter, até assistia série, confesso. A gente perde o foco, porque fica tudo muito fácil, muito à vontade em casa”*. Desse modo, chegamos ao entendimento de que o processo de aulas mediadas por tecnologias em que o professor (ator) estava em contexto diferente daquele do discente (plateia) se transformava num desafio no que se refere à permanência da plateia no local da apresentação.

Dessa forma, o meio virtual contribuiu para a manifestação de uma postura acadêmica desleixada com a aprendizagem, no relato do entrevistado A14, podemos observar isso, *“Eu passei a acessar as redes sociais. Eu colocava a aula no computador e ficava no celular, mexendo nas redes sociais”*. Os alunos (plateia) acreditavam que a participação em mais de um espaço de representação ao mesmo tempo estava dentro da normalidade. Portanto, podemos destacar que a virtualização possibilitava esse tipo de comportamento e que o resultado disso foi a fragmentação da plateia no processo de aprendizagem via aula remota.

Diante do que foi exposto, chegamos à compreensão de que o aluno (plateia) desenvolvia uma nova fachada (Goffman, 2014) por meio da virtualização do processo interacional relacionado com a aprendizagem. Nesse sentido, no ambiente virtual, o acadêmico precisava sustentar a fachada de estudante (aluno que acompanhava o curso das aulas remotas). Conforme já foi comentado, o processo de virtualização possibilitou o distanciamento do aluno (plateia) para interagir em outros espaços, conforme pode ser observado no **elemento D** (Figura 1). Com isso, por meio da virtualização do processo de aprendizagem, novas fachadas foram desenvolvidas, podemos citar: a fachada de aluno que acompanhava a aula, que realizava as atividades, que conduzia o processo de aprendizagem. Além disso, outras fachadas podem ser apresentadas, aquelas que tinham relações, por exemplo: com interações familiares, com amigos, trabalho, como também com as redes sociais. Vale destacar que essas novas fachadas provocaram alterações no comportamento dos alunos (plateia). Essas atitudes fizeram com que os alunos (plateia) se distraíssem com outras interações ao ponto de perder o foco principal referente à aprendizagem, que deveria ser as aulas remotas (espetáculo).

A fuga do espetáculo pode ser explicada a partir do trecho do entrevistado A20 “[...], mas eu me refiro ao fato de a aula estar rodando e fazer outra atividade. Aconteceu, em alguns momentos, de eu sair para me alimentar por exemplo”, o entrevistado afirma que estava logado à aula, mas dedicava-se a outras atividades. Além disso, o entrevistado A23 enfatiza que “[...], na aula remota, a gente podia levantar na hora em que quisesse, o nosso intervalo era a gente fazia, deixava a máquina ligada, com o professor explicando. Podemos interpretar que o distanciamento da plateia em relação ao palco de representação, por alguns momentos, foi influenciado pelas questões fisiológicas, pois o aluno, entendido como a plateia, utilizava-se da vantagem de poder permanecer com a câmera desligada para realizar outras atividades, como se alimentar.

Podemos inferir que a maneira dos alunos (plateia) usou as chamadas múltiplas fachadas, conforme Goffman (2014), para atuarem em outros palcos de representação, na fala do entrevistado A6, é possível observar a sustentação de uma nova fachada enquanto estava atuando no anonimato “O principal desafio foi continuar todos os dias focados, eu sabia que tinha horário pra cumprir. Mesmo estando em casa, você ligava o computador e deixava rodando, porém, a sua presença estava ali.”, essa atitude era sustentada por meio do anonimato, ou seja, câmera desligada enquanto o perfil permanecia conectado nas plataformas em que o processo de ensino era desenvolvido. Sobre esse fator, chegamos à compreensão de que a virtualização do ambiente de aprendizagem foi o meio pelo qual o aluno (plateia) se separou do espaço em que os professores apresentavam a aula remota para estabelecer novas interações.

Frente à nova realidade, podemos destacar que por meio da virtualização do processo de aprendizagem os alunos (plateia) passaram a fazer alterações no figurino de representação, como forma de proteção da fachada para não participar das aulas. Por exemplo, muitos relatavam problemas com a internet, bem como o microfone que não funcionava ou a câmera que não ligava e, dessa forma, adentravam em outros espaços de representações. No trecho citado pelo entrevistado A6, podemos apresentar um exemplo sobre a atenção simultânea dos alunos (plateia) em outros espaços de representação: “já acessei sites de pesquisa, utilizava WhatsApp, Facebook, Instagram. Já aconteceu durante a aula remota sim, quando a gente estava cansado, dava uma relaxada, deixava a aula e ia fazer outras coisas ou mexer nas redes sociais”. Assim, o aluno (plateia) sustentava a nova fachada criada por meio da virtualização, pois, ao mesmo tempo em que o espetáculo (aula) ocorria, ele participava de outras interações.

Para garantir a sustentação das novas fachadas, conforme apresentado no **elemento E** (Figura 1), os alunos (plateia) fizeram uso dos mecanismos de representação (Goffman, 2014). Desse modo, à luz da teoria goffmaniana, podemos destacar que nessa etapa do processo interacional foram desempenhadas ações com a finalidade de reorganizar o processo

comunicativo, entendidas como manutenção do controle expressivo (Goffman, 2014). Nesse contexto, os alunos (plateia) agiram de modo a se prevenir de possíveis contingências que poderiam surgir durante as interações, como por exemplo, os professores (atores) terem acesso aos novos processos interacionais que o aluno (plateia) estabelecia enquanto permanecia distanciado do espaço destinado a ele.

Além disso, ocorre também a proteção da região da fachada, mecanismo que compreende as ações dos sujeitos que têm por objetivo demonstrar que o que está sendo apresentado está de acordo com o esperado e contempla os requisitos para tal situação (Goffman, 2014). Além disso, ao mesmo tempo em que a aula (espetáculo) estava sendo apresentada, o aluno (plateia) protegia a região de fundos ou bastidores (Goffman, 2014). Para ilustrar o que foi apresentado, podemos destacar o trecho com a fala do entrevistado A27, o qual comentou: *“Pensava assim: Estou tendo aula virtual, então vou deixar ligado aqui e vou jogar. Vou fazer alguma coisa, depois eu chego e colo na prova, porque a professora não está vendo”*. Com base no depoimento, entendemos que a atitude do aluno (plateia) é um mecanismo de representação no qual ele sustenta a sua fachada de estudante diante dos atores, pois apenas deixava ligado o aparelho enquanto a aula estava ocorrendo.

Em complemento ao que foi abordado, apresentamos a fala do entrevistado A5: *“Durante a aula remota, eu estava realizando a carteira de motorista, então, ligava no notebook a aula sobre a carteira e deixava a aula online rodando junto”*. Desse modo, podemos compreender que no processo de aulas remotas o que possibilitou a permanência da plateia em outros espaços interacionais, sem que os professores (atores) tivessem acesso às novas fachadas, foram os mecanismos de representação (Goffman, 2014). A partir da fala do entrevistado A5, entendemos que a ação do aluno (plateia) simboliza um mecanismo de representação, entendida como proteção de regiões de fachada (Goffman, 2014). O entrevistado deixava a aula ligada em um aparelho, porém a câmera não ficava ligada e as atividades referentes à carteira se desenvolviam ao mesmo tempo, em outro aparelho, sem que o professor (ator) percebesse.

A permanência em diversos espaços de representações por parte do aluno (plateia) é entendida por Goffman (2014) como proteção da região de fachada, o que significa que o discente (plateia) executava ações a fim de demonstrar que sua conduta atendia ao que se esperava em relação ao comportamento da plateia. A fala do entrevistado A 10 também é um exemplo em que podemos apresentar as ações de mecanismos de representação: *“Eu acho que facilita, porque você assiste aula no computador e o celular está ali. Dessa forma, você fica aqui no celular, a pessoa não vai ver, pois a câmera está desligada e é possível ficar conversando no celular e o computador ligado”*. Assim, o aluno (plateia) estabelece novas formas de interações (conversa no celular) ao mesmo tempo em que protege a região de fachada (desligamento da câmera). Vale ressaltar que, enquanto a virtualização possibilitou o distanciamento para atuar em espaços diferentes, os mecanismos de representação foram os meios utilizados para garantir a permanência nesses novos palcos sem que os professores (atores) tivessem acesso ao que o aluno (plateia) estava desenvolvendo no ambiente virtual.

Como consequência do que foi descrito anteriormente, ocorre o fenômeno do virtualismo, representado pelo **elemento F** (Figura 1). O virtualismo pode ser considerado o comportamento no qual o aluno se mantém conectado no ambiente virtual de ensino ao mesmo tempo em que desenvolve interações em outros palcos de representação. Desse modo, chegamos ao entendimento de que o aluno (plateia) apresentou interações comparadas com aquelas que ocorrem na região de fachada (Goffman, 2014). Isso significa que o aluno (plateia) permanecia com a câmera desligada, bem como com o perfil conectado na plataforma da aula remota, enquanto participava em outros espaços de interações, mas procurava demonstrar que o que estava sendo executado (perfil conectado) contemplava os padrões exigidos para o que se esperava dele (plateia).

O comportamento virtualista do discente (plateia) pode ser exemplificado por meio da fala do entrevistado A5: *“Às vezes os professores estavam explicando e o meu celular tocava ou chegava alguma notificação, daí, no meio da aula eu parava para olhar o celular. Isso tirava um pouco da minha atenção, coisa que na aula presencial não tem, porque no presencial a gente deixa o celular na bolsa”*. No trecho apresentado, podemos perceber que ocorria a simultaneidade em relação à atenção do aluno (plateia), mesmo diante do entendimento de que o comportamento poderia prejudicar a aprendizagem, o aluno deixava a aula (espetáculo) em segundo plano no meio virtual e suas atenções se voltavam para outros palcos de representação.

Perante o exposto, podemos dizer que o virtualismo gerou reflexos no que se refere ao ensino e aprendizagem, pois, à medida que o aluno (plateia) adentrava em novos espaços interacionais no meio virtual, o foco nos assuntos educacionais diminuía. Para exemplificar o que foi apresentado, podemos citar o trecho do entrevistado A17: *“Essa liberdade fez com que o aluno se sentisse muito desleixado. Querendo ou não, você faz as coisas na hora que quiser e do jeito que quiser, olhando o site e as revistas que escolher.”* Compreendemos, portanto, uma alteração no comportamento dos alunos (plateia) em relação ao processo interacional. Isso porque, no ambiente virtual, os alunos apresentaram uma nova postura (acomodada em relação à aula remota). Ocorre que as interações sociais adversas daquelas da aprendizagem continuavam de forma contínua, inclusive durante o horário da aula remota, ou seja, se manifestava o fenômeno do virtualismo, em que o aluno (plateia) estava conectado, porém o foco não era com a aprendizagem e sim com outras interações (famílias, amigos, trabalho, jogos, redes sociais).

Em complemento ao que foi apresentado, podemos destacar outro texto em que o entrevistado A5 fala sobre os variados tipos de interações que ocorriam de forma simultânea com a aprendizagem: *“Na maioria das vezes eu estava na aula pelo computador [...] Eu tinha uma dificuldade muito grande, porque quando chegavam notificações do celular, eu entrava no WhatsApp, Instagram e acabava respondendo as notificações”*. Pelo depoimento entendemos que o comportamento virtualista contribuía para o distanciamento do aluno (plateia) no que condiz ao acompanhamento das aulas remotas, pois, enquanto o professor desenvolvia a aula (espetáculo), o aluno (plateia) simulava a participação no processo educacional, todavia, a sua atenção se voltava para outras interações (notificações das redes sociais).

O comportamento virtualista ocorreu conforme o aluno (plateia) foi se distanciando do espaço em que a representação principal (aula remota) acontecia, permanecendo em outros espaços de interações. Conforme destacou o entrevistado A16: *“Era como se ficasse mais flexível. Mas, acho que não aprendia o suficiente, porque enquanto tinha aula, nós apenas entrávamos no link da aula.”* O relato apresentado nos leva ao entendimento de que o comportamento virtualista se configura como uma ação em que o discente (aluno) permanece em outros espaços de interação enquanto simula sua presença na aula remota. Isso gerou reflexos na aprendizagem, pois o aluno (plateia) apenas permanecia de forma virtual no ambiente de ensino, sem prestar atenção de fato ao que estava sendo apresentado pelos professores (atores).

Pelo que foi exposto anteriormente, podemos explicar o que está demonstrado na Figura 1 da seguinte forma: o processo de ensino e aprendizagem foi implementado por meio das tecnologias (aulas remotas), isso resultou na virtualização, o que refletiu no distanciamento do aluno (plateia) do espaço em que a aula se desenvolvia. A permanência do aluno (plateia) em outros espaços de interação foi garantida por meio das ações denominadas mecanismos de representação (Goffman, 2014). Dessa forma, as novas fachadas desenvolvidas pelos alunos (plateia) foram sustentadas diante dos professores (atores). Por fim, as ações desses mecanismos resultaram no fenômeno do virtualismo, compreendido como um comportamento em que a plateia participa em outros palcos de representação ao mesmo tempo em que a aula remota

ocorre; ou permanece no ambiente remoto de ensino, mas não presta atenção nas aulas que estão sendo desenvolvidas.

Por fim, chegamos ao entendimento de que a nova modalidade de aulas mediadas pelas tecnologias influenciou para a manifestação do comportamento virtualista dos alunos (plateia) que estiveram acompanhando as aulas remotas. Acrescentamos, ainda, que o virtualismo se difere do presenteísmo no sentido de que o fenômeno presenteísta no ambiente de ensino e aprendizagem é entendido como o comportamento em que o aluno se encontra no espaço físico do processo educacional, mas não participa da aprendizagem conforme o esperado (Oliveira, 2019, Paulo et al., 2018, Céspedes et al., 2018 Gonzales, 2014). Esse tipo de comportamento ocorre com a presença dos professores (atores) e os alunos permanecem no mesmo ambiente. Por outro lado, o fenômeno virtualista no ensino virtual é síncrono e o que foi apresentado neste estudo remete a um comportamento em que o aluno (plateia) se mantém conectado no espaço virtual de ensino, longe da presença física do professor (ator), ou seja, o professor não está próximo do aluno nessa modalidade de ensino.

Além disso, por meio do comportamento virtualista, o aluno (plateia) pode se manter no ambiente virtual da aprendizagem (deixar o computador ligado com a aula), porém não prestar atenção. Por tudo o que foi explicitado, concluímos que, no ambiente presencial de ensino, o aluno (plateia) pode apresentar comportamento presenteísta, já no contexto das aulas remotas e síncronas, o que pode ser manifestado é o que denominamos de comportamento virtualista. Contudo, o comportamento virtualista se mostrou mais elaborado, em que a desconexão não é apenas cognitiva e emocional com a aula. Por não estarem no mesmo espaço de representação, por meio do uso dos mecanismos de fachada e representação, o estudante (plateia) realiza outras atividades não relacionadas as aulas, participa de outros meios sócio-interacionais enquanto apenas está conectado a aula por meio do link do sistema, sem efetivamente estar "virtualmente presente" na aula.

5 Considerações finais

O objetivo desta pesquisa foi compreender como o presenteísmo se manifestou no comportamento dos acadêmicos de cursos de Ciências Contábeis durante o período de aulas remotas e síncronas no contexto da pandemia da Covid-19 sob a ótica da representação de papéis. Ao desenvolver este estudo, foi possível entender que no processo de ensino e aprendizagem, implementado por meio de tecnologias, estão presentes os elementos dramaturgicos conforme Goffman (2014). Nessa nova realidade de aulas remotas, o docente representou o papel de ator, ao passo que o discente pode ser entendido como a plateia, porém, também foi protagonista em outros espaços de representações quando se distanciava do ambiente da plateia. O palco se configurou como um espaço virtual em que a aula (espetáculo) era desenvolvida pelos docentes (atores).

Entendemos, portanto, que a virtualização possibilitou o afastamento do acadêmico (plateia) do processo de aprendizagem, durante o período em que as aulas remotas foram desenvolvidas. Isso significa que a virtualização das aulas remotas nos cursos de Ciências Contábeis refletiu no comportamento virtualista, o que quer dizer que o discente (plateia) sustentava uma fachada de estudante enquanto permanecia em outros espaços interacionais.

Diante disso, chegamos à conclusão de que o virtualismo pode ser entendido como ao comportamento que se manifesta no ambiente virtual de ensino. E o presenteísmo é um comportamento que se desenvolve no contexto presencial, concluímos, portanto, que no ambiente virtual de aprendizagem se manifestou o comportamento virtualista dos alunos de cursos de Ciências Contábeis.

Em se tratando de contribuição teórica, a análise interacionista a partir da perspectiva goffminiana pode suscitar reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem. Esse fator pode

transcender os limites do ensino em Ciências Contábeis, visto que pode ser abordada em diferentes cursos ou áreas de atuação. Além disso, a análise discursiva por meio da perspectiva teórica goffmaniana pode servir de base para outros estudos em contextos variados e com sujeitos diferentes.

No que se refere à contribuição prática, apresentamos o processo interacional dos sujeitos no contexto de ensino e aprendizagem por meio de uma sequência lógica a partir dos elementos da dramaturgia. Desse modo, as dimensões que apresentamos neste estudo poderão ser úteis para a realização de outras pesquisas em diferentes áreas do conhecimento. Assim, esse estudo sobre a manifestação do fenômeno do presenteísmo no contexto educacional, a partir da perspectiva dramática, pode contribuir para auxiliar as instituições de ensino na implementação de novas estratégias que objetivem a melhoria do ensino. Serve, portanto, para o aperfeiçoamento e desenvolvimento de novas metodologias que visam subsidiar a prática docente no processo de ensino e aprendizagem. O estudo contribui também para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem de forma remota e síncrona, visto que as aulas mediadas por tecnologias continuaram fazendo parte do processo educacional.

Para a realização de pesquisas futuras, sugerimos novas abordagens a partir de Michel Foucault (2013) ou Peter Ludwig Berger e Thomas Luckmann (2014). Além disso, poderiam ser feitas novas pesquisas por meio da análise de narrativas ou análise de discurso com base em outras lentes epistemológicas, como, por exemplo, a corrente francesa, Foucault e Pecheux. Outra possibilidade de pesquisa seria ampliar esta análise para o processo de educação no formato presencial e também considera outros cursos de graduação e pós graduação. Outra possibilidade de pesquisa é fazer análises a fim de comparar como se manifesta o fenômeno do virtualismo nos diferentes gêneros.

Referências

- Batista, C. B. (2014). *O computador e a caixa mágica: análise da interação entre o Banco do Brasil e os seus clientes em sua fanpage, baseada na perspectiva dramática de Erving Goffman*. 134 p. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Brasil (2020). *Portaria nº 343, de 17 de março de 2020*. Dispõe sobre a Substituição das Aulas Presenciais por Aulas em Meios Digitais Enquanto Durar a Situação de Pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. Ministério da Educação. Recuperado em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. New York: Oxford University Press.
- Céspedes, R. C., Vara-Horna, A., Lopez-Odar, D., Santi-Huaranca, I., Diaz-Rosillo, A., & Asencios-Gonzalez, Z. (2018). Absenteísmo, presentismo e desempenho acadêmico em estudantes de universidades peruanas. *Propósitos y Representaciones*, 6(1), 109-133.
- de Paulo, M. C. C., de Melo Costa, D., & de Andrade, R. M. M. (2018). Desafios da gestão universitária contemporânea: presenteísmo e seus impactos no desenvolvimento discente. *Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, 11(4), 1-19.
- Der Feltz-Cornelis, V., Maria, C., Varley, D., Allgar, V. L., & De Beurs, E. (2020). Workplace stress, presenteeism, absenteeism, and resilience amongst university staff and students in the COVID-19 lockdown. *Frontiers in psychiatry*, 11, 1284.

- Godoy, A. S. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de administração de empresas*, 35(2), 57-63.
- Goffman, E. (2014). *A Representação do eu na vida cotidiana*. 20 ed., Petrópolis, RJ: Vozes.
- Goffman, E. (1989). On fieldwork. *Journal of contemporary ethnography*, 18(2), 123-132.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. University of Pennsylvania Press.
- González, M. T. G. (2014). Absentismo escolar: posibles respuestas desde el centro educativo. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), 5-27.
- Grossi, M. G. R., Minoda, D. D. S. M., & Fonseca, R. G. P. (2020). Impacto da pandemia do COVID-19 na educação: reflexos na vida das famílias. *Teoria e Prática da Educação*, 23(3), 150-170.
- Hancock, BH, & Garner, R. (2021). Erving Goffman e “O Novo Normal”: Devastação e Contenção na Era Pandêmica. *The American Sociologist*, 52(3), 548-578.
- Lima, R. L. D. (2013). EDUCAÇÃO CONTÁBIL EM TEMPOS DE IFRS: Estudo de Caso entre uma universidade Brasileira e outra Alemã.
- Lunardi, N. M. S. S., Nascimento, A., Sousa, J. B. D., Silva, N. R. M. D., Pereira, T. G. N., & Fernandes, J. D. S. G. (2021). Aulas Remotas Durante a Pandemia: dificuldades e estratégias utilizadas por pais. *Educação & Realidade*, 46.
- Mascarenhas, M. (2012). Simmel e Goffman: Contribuições para o estudo das relações sociais no ambiente escolar. *Revista Intratextos*, 4(1), 240-257.
- Mendonça, J. R. C. D., & Correia, M. A. L. (2008). A abordagem dramatúrgica e os métodos visuais de pesquisa: a observação do gerenciamento de impressões nas interações sociais. *RAM. Revista de Administração Mackenzie*, 9, 125-141.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Nascimento, M. A. D. (2009). *Erving Goffman, as interações no cotidiano escolar, desvendando o estigma dentro da inclusão escolar*. 137 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo.
- Oliveira, I. D., Costa, D. D. M., Paulo, M. C. C. D., Silva, D. A. C. D., & Andrade, R. (2019). Presenteísmo E Seus Fatores De Influência: Um Estudo Nas Modalidades Graduação, Especialização E Mestrado. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 19., Florianópolis. Anais... Florianópolis: CIGU, 2019.
- PALMEIRAS, J. D. B., SGARI, R., & SZILAGYI, C. L. S. (2015). Desafios da Gestão Universitária: Competência e Desempenho: uma reflexão crítica na gestão.

- Pereira, N. C. (2014). *Presenteísmo odontológico: Conhecendo um instrumento de pesquisa para mensuração e avaliação*. 112 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Odontológicas Aplicadas) – Universidade de São Paulo, Bauru.
- Silva, M. C. (2021). As aulas remotas emergenciais nas Letras e a interpassividade: lições da pandemia. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, 43(2), e55658-e55658.
- Zanon, C., Dellazzana-Zanon, L. L., Wechsler, S. M., Fabretti, R. R., & Rocha, K. N. D. (2020). COVID-19: implicações e aplicações da Psicologia Positiva em tempos de pandemia. *Estudos de Psicologia*, 37.