

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES ACERCA DO USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO

SOCIAL REPRESENTATIONS OF TEACHERS ABOUT THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN TECHNOLOGICAL HIGHER EDUCATION

Leonardo Pinheiro Gomes 1

Professor de Psicologia da Faculdade de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro (FAETERJ), campi Paracambi. Mestrado em Psicologia Social, pela Universidade Salgado de Oliveira, em Niterói e Especialização pela Universidade Federal Fluminense, em Psicossomática e cuidados transdisciplinares com o corpo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0226216410972721>. E-mail: leoterapiaonline@gmail.com

Resumo: O campo de educação e tecnologias como área de conhecimento tem recebido atenção significativa em estudos científicos há pouco mais duas décadas. O estudo teve como objetivo geral investigar os conteúdos das representações sociais de professores do ensino superior tecnológico acerca das tecnologias da informação e comunicação no espaço educacional e como objetivo específico, investigar as representações acerca do ensino presencial e a distância. Como pressupostos teóricos adotou-se a teoria das Representações Sociais de Moscovici, que define representações sociais (RS) como o conjunto de opiniões, crenças ou valores que são socialmente construídos em grupos delimitados em relação a um determinado objeto e para Jodelet (2001), as representações sociais são formas de conhecimento socialmente produzidas e partilhadas, com uma orientação prática, concorrendo para a construção de uma realidade comum a determinado conjunto social. Observa-se que no grupo representado, existe a crença de que o simples uso instrumental das TIC's modificariam as práticas pedagógicas dos docentes, apresentando uma ideia do senso comum sobre a temática, pois esperava-se que os docentes entrevistados trouxessem noções mais aprofundadas sobre essa questão. Observou-se que a maioria dos dispositivos tecnológicos possuem caráter generalista e não incorporaram por si só especificidades de natureza educacional. Assim, os docentes acabam reproduzindo as mesmas práticas com outros tipos de suporte e acreditam que estão inovando em suas práticas. É possível observar ainda que os docentes acreditam que o ensino presencial seja superior que o EaD porque eles trabalham fundamentalmente com aulas expositivas.

Palavras-chave: Ensino superior. Representações sociais. Tecnologias da informação e comunicação. Processos educativos. Professores.

Abstract: The field of education and technologies as an area of knowledge has received significant attention in scientific studies for just over two decades. The general objective of the study was to investigate the contents of the social representations of professors of technological higher education about information and communication technologies in the educational space and as a specific objective, to investigate the representations about classroom and distance learning. As theoretical assumptions, Moscovici's theory of Social Representations was adopted, which defines social representations (RS) as the set of opinions, beliefs or values that are socially constructed in groups delimited in relation to a given object and for Jodelet (2001), social representations are forms of knowledge that are socially produced and shared, with a practical orientation, contributing to the construction of a reality common to a given social group. It is observed that in the group represented, there is a belief that the simple instrumental use of ICTs would modify the teaching practices of teachers, presenting an idea of common sense about the theme, as it was expected that the teachers interviewed would bring more in-depth notions on that issue. It was observed that most technological devices have a generalist character and did not incorporate specificities of an educational nature. Thus, teachers end up reproducing the same practices with other types of support and believe that they are innovating in their practices. It is also possible to observe that the teachers believe that classroom teaching is higher than distance education because they work primarily with expository classes.

Keywords: Higher Education. Social Representations. Information and Communication Technologies. Educational Processes. Teachers.

Introdução

O uso das redes como parte do cotidiano da vida social vem propiciando condições materiais úteis à produção, divulgação e disseminação de informações. No entanto, transitar entre plataformas digitais com fins comunicacionais é uma prática usual considerada legítima em nossa sociedade e a introdução das tecnologias da informação e comunicação no campo da educação tem sido amplamente discutida em pesquisas recentes, muito embora a simples utilização desses dispositivos tecnológicos não garantam efetivamente que possam haver transformações ou mudanças no processo educativo, sendo necessário ter clareza do que se pretende alcançar ao utilizá-las.

O presente estudo traz questionamentos sobre a neutralidade das tecnologias na educação com o intuito de apontar visões conformistas, distorcidas e mecanizadas que legitimam armadilhas de estruturas homogeneizantes de ensino, tomando por base a perspectiva de um mundo marcado pela diferença, complexidade e desigualdade. Diante dos discursos encontrados no enlace entre tecnologias e educação, buscamos formas de democratizar o ensino em diálogos com a potência humana e suas contradições, como forma de desafiar certezas de ação tecnológicas, em termos mercadológicos e ideológicos.

A pesquisa qualitativa foi realizada a partir de estudos de autores da psicologia social: Serge Moscovici, Jean-Claude Abric, Claude Flament, Michel-Louis Rouquette, Tomás Ibañez, Jorge Vala, Denise Jodelet, Willem Doise, Celso Pereira de Sá, Alda Judith Alves-Mazzotti, Pedro Humberto Faria Campos e Marcos Corrêa da Silva Loureiro. Estudos sobre cibercultura e sociedade em rede, de Pierre Lévy, Manuel Castells, André Lemos e autores que estudam sobre educação, comunicação e tecnologias, como Paulo Freire, Jacques Delors, Arnaldo Niskier, José Manuel Moran, Maria Aparecida Baccega, Lev Manovich, Marshall McLuhan, Jean-François Lyotard, Daniel Mill, Vani Moreira Kenski, Maria Luiza Belloni, Giselle Martins dos Santos Ferreira, Márcio Silveira Lemgruber, Jaciara de Sá Carvalho e Luiz Alexandre da Silva Rosado.

A partir desses referenciais, foram realizadas entrevistas semidirigidas com o objetivo de investigar os conteúdos das representações sociais de professores universitários de cursos tecnológicos acerca das tecnologias da informação e comunicação no espaço educacional e também investigar as representações sociais acerca do ensino presencial e EAD e da noção de inovação tecnológica na educação.

A Teoria das Representações Sociais

O conteúdo teórico e metodológico adotado por Moscovici (1978) e Abric (1998) possibilitou-nos desvelar que as representações sociais têm um fator determinante nas atitudes e nos referenciais dos indivíduos, constituindo-se em uma das matrizes de comportamentos grupais. Logo, podemos dizer que as representações são determinantes de ações, atuando como guias de leitura da realidade, assumindo papel fundamental na dinâmica das relações sociais e nas práticas cotidianas. De acordo com Moscovici (1961, 1978), um dos pressupostos básicos da Teoria das Representações Sociais é que o conhecimento se transforma quando circula para além de seu próprio contexto de produção, em função de vários fatores e mecanismos de divulgação e difusão. Nas interações cotidianas, quando os indivíduos se encontram diante de uma situação nova, eles buscam torná-las familiares, coerentes com os sistemas de valores do grupo ao qual pertencem. A esse conhecimento, socialmente elaborado e compartilhado, Moscovici (1961, 1978) denominou de representações sociais. Uma representação social implica um conteúdo mental estruturado, abrangendo diferentes âmbitos: afetivo, cognitivo, simbólico e processos (de avaliação, planejamento e comunicação) que se aplica a um fenômeno social relevante que é compartilhado por outros membros do grupo social.

A Teoria das Representações Sociais se nutre de abordagens diversas e complementares, sendo elas estruturais, etnológicas e antropológicas e sociológicas e históricas. Segundo Moscovici, as representações sociais se definem como:

Um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações

interpessoais. Elas são o equivalente em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum (MOSCOVICI, 1981, p.181).

Sobre o conceito de representações sociais, Denise Jodelet (1989) define como “uma forma de conhecimento socialmente elaborada e compartilhada, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Ela considera a representação uma forma de saber prático que liga um sujeito a um objeto. Com relação ao objeto, que pode ser de natureza social, material ou ideal, a representação se encontra em uma relação de simbolização e de interpretação. A representação é, por um lado, uma construção e expressão do sujeito, que pode ser considerado do ponto de vista epistêmico (focalizam os processos cognitivos) ou psicodinâmico (ênfase sobre os mecanismos intrapsíquicos, motivacionais, etc), mas também social ou coletiva, na medida em que sempre há de integrar na análise daqueles processos o pertencimento e a participação social e cultural do sujeito.

Para Willem Doise (1990), as representações sociais são “princípios geradores de tomadas de posição ligadas a inserções específicas em um conjunto de relações sociais e que organizam os processos simbólicos que intervêm nessas relações”. Como citado nos estudos de Codol e Abric (1972, 1987), de forma controlada ou automática, e consciente ou não consciente, um grande número dos nossos comportamentos corresponde às nossas representações e que uma das grandes funções da representação social é de orientar e guiar comportamentos e práticas sociais. Nessa perspectiva, a prática é um fator de mudança representacional, ativando esquemas que as prescrevem e reforçam suas ponderações no sistema representacional.

O conceito de representação para Abric (1994) se define como um conjunto organizado e hierarquizado de julgamentos, atitudes e informações que um grupo social elabora acerca de um objeto como forma de apropriação e reconstrução da realidade em um sistema simbólico. Cada agente social forma com base em sua prática e em seu sistema de valores, um “suposto saber” que orienta suas práticas e sua maneira de se relacionar com o grupo.

O autor sistematiza a questão das finalidades próprias das representações sociais, atribuindo-lhes quatro funções essenciais: as funções de saber, que permitem compreender e explicar a realidade e definem o quadro de referência comum que permite a troca social, a transmissão e a difusão desse saber “ingênuo”. As identitárias, que definem a identidade e permitem a salvaguarda dos grupos. As funções de orientação, que guiam os comportamentos e as práticas, definindo o que lícito, tolerável ou inaceitável em um dado contexto social e as funções justificatórias, que permitem justificar a posteriori as tomadas de posição e os comportamentos, permitindo aos atores explicar e justificar condutas em uma situação ou em relação aos seus participantes.

Segundo Rouquette (2000), devemos tomar as representações como uma condição das práticas e as práticas como um agente de transformação das representações. Em seus estudos, investigou a relação entre representação e prática e suas respectivas influências. Portanto, segundo Campos e Loureiro (2003), a Escola é campo propício para o estudo da influência das representações sociais sobre a prática que se realiza no interior de seus muros. Tanto professores quanto alunos são sujeitos sociais, cujas relações com o conhecimento e sua transmissão estão mediadas pela importância deles para os processos concretos de vida no interior dos grupos sociais em que produzem suas vidas.

Formação das Representações Sociais

Ao analisar a formação das representações sociais, Moscovici (1961) explicitou dois processos maiores: a objetivação e a ancoragem, que são processos cognitivos socialmente regulados, e referem-se a regulações normativas que verificam as operações cognitivas, embora sejam processos intrinsecamente ligados e não sequenciais. Dessa forma, a objetivação diz respeito à forma como se organizam os elementos constituintes da representação e ao percurso através do qual tais elementos adquirem materialidade e se tornam expressões de uma realidade pensada como natural. Este processo desenrola-se num percurso que envolve três momentos: construção seletiva, esquematização e naturalização. Na construção seletiva,

as informações, crenças e ideias acerca do objeto da representação sofrem um processo de seleção e descontextualização.

A segunda etapa é a esquematização, que é a organização dos elementos a uma esquematização estruturante. Importa acentuar que as relações entre conceitos, enunciadas pela esquematização estruturante, revestem uma dimensão imagética ou figurativa. Cada elemento de sentido corresponde a uma imagem, o que permite a materialização de um conceito ou de uma palavra. A figuração dos esquemas ou sua dimensão icônica é uma das hipóteses mais interessantes desta abordagem do processo de objetivação, que permite compreender a nova etapa, que é a naturalização. Nessa etapa, não só o abstrato se torna concreto através de sua expressão em imagens e metáforas, como o que era percepção se torna realidade. Como exemplo, o quanto algumas categorias sociais (sexo, gênero, etnia, nacionalidade) são vistas como classificações naturais, que tem subjacentes essenciais, sendo categorias reificadas e por isso, são operativas e resistentes à mudança.

Segundo Jorge Vala (2004), a ancoragem enquanto processo que precede a objetivação, refere-se ao fato de que qualquer construção ou tratamento de informação exige pontos de referências: quando um sujeito pensa um objeto, o seu universo mental não é, por definição, tábuas rasas. Pelo contrário, é por referência a experiências e esquemas de pensamentos já estabelecidos que um objeto novo pode ser pensado.

Vala (2004), o propósito de todas as representações é tomar algo não familiar, ou a própria não familiaridade, familiar. A familiarização é sempre um processo construtivo de ancoragem e objetivação, através do qual o não familiar passa a ocupar um lugar dentro de nosso mundo familiar. A tensão básica entre o familiar e o não familiar está sempre estabelecida, em nossos universos consensuais, em favor do primeiro. É como se, ao ocorrer uma rachadura no que é geralmente percebido como normal, nossas mentes curem a ferida e consertem por dentro o que se deu por fora. Tal processo nos confirma e nos conforta, restabelece um sentido de continuidade no grupo ou no indivíduo ameaçado com descontinuidade e falta de sentido. É por isso que, ao se estudar uma representação, devemos sempre tentar descobrir a característica não familiar que a motivou e que o desenvolvimento dessa característica seja observado no momento exato em que ela emerge na esfera social.

As representações sociais oferecem uma rede de significados que permitem a ancoragem da ação e a atribuição de sentido a acontecimentos, comportamentos, pessoas, grupos e fatos sociais. Uma representação social é um código de interpretação no qual ancora o não familiar, o desconhecido, o imprevisto. A ancoragem parece funcionar como estabilizador do meio, como redutor de novas aprendizagens e de comportamentos inovadores. O processo é, contudo, mais complexo. A ancoragem leva à produção de transformações nas representações já constituídas. (VALA, 2004, p.474).

É nesse sentido que o processo de ancoragem é, ao mesmo tempo, um processo de redução do novo ao velho e reelaboração do velho tornando-o novo. Doise (1992) considera três grandes tipos de ancoragem: as psicológicas, sociológicas e psicossociológicas. As psicológicas são as que decorrem do nível de análise individual ou interindividual e consiste examinar como diferenças individuais, no que se refere a valores e princípios ideológicos, repercutem na estruturação ou saliência de determinadas representações. O estudo da ancoragem na perspectiva sociológica analisa a relação entre as pertencas sociais e os conteúdos de uma representação. Por fim, a análise psicossociológica da ancoragem, que inscreve os conteúdos das representações sociais na maneira como os indivíduos se situam simbolicamente em relação às relações sociais e às divisões posicionais e categoriais de um dado campo social, incluindo a relação entre as identidades sociais e as representações sociais.

A ciência foi uma fonte importante de surgimento de novas formas de conhecimento e crença no mundo moderno, mas também o senso comum, nas palavras de Moscovici. A emergência de novas formas de comunicação de massa, segundo Thompson (1995), gerou tanto novas possibilidades para a circulação de ideias, como também trouxe grupos sociais mais amplos

para o processo de produção psicossocial do conhecimento. Moscovici (2005) ressalta que há uma relação sutil entre representações e influências comunicativas, que é identificado quando define representação social como:

Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará as pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (MOSCOVICI, 2005, p.21).

Um sistema de categorização e de interpretação comuns, e uma linguagem partilhada, são condições para que a comunicação se possa processar. “As representações sociais são, assim, o suporte básico dos atos comunicativos”. (Rimé, 1984). Ao situar a função das representações sociais nas atividades comunicativas, descobre-se a sua centralidade na orientação das atividades avaliativas e explicativas. Segundo Moscovici e Hewstone (1984), o que caracteriza o modo de funcionamento de uma representação é a transformação da avaliação em descrição e da descrição em explicação.

De acordo com Jorge Vala (2004), “os atos de comunicação não são sempre, ou não são apenas atos de partilha de consensos. São muitas vezes, atos de debate, de discussão e de argumentação no interior dos grupos ou entre grupos”. Comunicar argumentando é ativar e discutir representações. Segundo Rouquette (2005), o objeto das representações sociais é o objeto implicado em práticas, especialmente práticas de comunicação. Jodelet (2001) ressalta que as representações sociais têm a comunicação de massa como condição de possibilidade e determinação, pois é por meio da comunicação em larga escala que ideias podem difundir-se extensivamente e chegar a membros de grupos sociais, gerando debate na esfera pública. É importante enfatizar a importância do modo de como são comunicadas as representações sociais. A autora nos ensina acerca da importância dos processos comunicacionais na formação dos significados socialmente partilhados, sendo o processo comunicacional um vetor de transmissão da linguagem por meio de seus aspectos interpessoais, institucionais e midiáticos e está vinculado à dimensão referente à produção e circulação de representações sociais, contribuindo para o consenso e dissenso.

Representações Sociais e Educação

No contexto em que vem se configurando nos últimos anos, a educação, de um modo geral e a escola, mais especificamente, estão sendo convidadas a repensar suas propostas curriculares. A associação entre as áreas educacional e tecnológica tornou-se o centro dos esforços pedagógicos para a formação do cidadão. Tanto as práticas cotidianas quanto as políticas de educação têm sido repensadas a partir das novas relações com o saber que estão sendo gestadas na sociedade contemporânea. Segundo Castells (1999), se há um consenso acerca das consequências sociais do maior acesso à informação, é que a educação e o aprendizado permanente tornam-se recursos essenciais para o bom desempenho no trabalho e o desenvolvimento pessoal.

A educação aparece como um campo privilegiado para se observar como as representações sociais se constroem, evoluem e se transformam no interior dos grupos sociais. Cada agente social forma, com base em sua prática e em seu sistema de valores, um “suposto saber”, que segundo Abric (1994), orienta suas práticas e sua maneira de se relacionar com o grupo, sendo um conjunto organizado e hierarquizado de julgamentos, atitudes e informações que um grupo social elabora acerca do objeto como forma de apropriação e reconstrução da realidade em um sistema simbólico. Abric (1994) não difere de Moscovici (1978), ao qual assinala que representações sociais constituem visões de mundo, coletivamente elaboradas e partilhadas pelos grupos sociais, com base em sua história, no contexto social em que se inserem e aos valores a que se referem.

Nesse sentido, a prática educacional tem em si uma arena onde diversos grupos digladiam suas representações sobre objetos partilhados. As relações de poder entre os atores escolares se constroem mediante múltiplos processos. O conhecimento sobre como cada instituição se apropria

das normas dos sistemas educativos e como reagem diante dos desafios cotidianos, assim como os mecanismos de apropriação ou resistência tanto como as saídas encontradas mais relevantes em determinadas situações podem trazer relevantes contribuições para o estudo das representações sociais.

Diante desse cenário, a partir da segunda metade da década de 2000, período de grande expansão do acesso à internet, dos AVA's e, em particular, do estabelecimento da Universidade Aberta do Brasil, identificou-se um número significativo de estudos sobre EaD e Educação on-line, que vem ganhando espaço pela materialidade de laptops, tablets e celulares e por tecnologias de geolocalização e acesso móvel à internet.

Segundo Rosado, Ferreira e Carvalho (2017, p. 233), é possível observar “tentativas de deter, definir e congelar movimentos derivados das constantes mudanças tecnológicas”, através da “criação de rótulos: expressões com suas inúmeras derivações que são cunhadas a partir da inserção e adoção de novas tecnologias em ambientes educacionais e não-educacionais que vão se propagando com ou sem uma definição operacional”. Os autores alertam que um dos riscos acarretados pela proliferação desses rótulos, é “a criação de textos aparentemente rebuscados ou intelectualmente sofisticados, mas com alto grau de abstração, margem para inúmeras interpretações e pouca relação tangível com questões educacionais”. Outro perigo citado pelos autores causado pelo uso indiscriminado de rótulos em textos científicos seria “a perda de sentido do próprio estudo, sujeitos à adoção de jargões imprecisos ou originários de bases teóricas distintas ou contraditórias”.

O quadro 1 mostra os achados relativos a esses rótulos divididos em 13 categorias.

Quadro 1. Categorias de rótulos da tecnologia educacional

CATEGORIA	RÓTULOS
Sociedade em rede	Sociedade em rede; nova sociedade global; redes sociais digitais; redes sociotecnológicas.
Hipermídia	Educação hipertextual; hipermídia complexa; transposição midiática; mídias mosaíquicas.
Educação em rede	Redes educativas on-line; portais educacionais; educação online; educação presencial conectada; educação semipresencial; EaD; aprendizagem em rede; educação em rede; ensino tradicional.
Educação e mídias	Educomunicação; educação para os meios; mídia educativa; mídia- educação; alfabetização midiática e informacional (AMI); consumo de mídia; sistema de mídia.
Interação em rede	Interação; interatividade; agente conversacional; interface.
Inclusão digital	Letramento digital; nativos e imigrantes digitais; inclusão digital; inclusão sociodigital; exclusão digital; tecnologia assistiva (TA).
Educação Aberta	Web 2.0; Internet 2.0; software livre; Recursos Educacionais Abertos (REA); cursos abertos e “massivos” on-line (MOOC); ambientes globais de aprendizagem;
Autogestão	Auto-formação; autonomia; competências; competências cognitivas;
Educação a Distância	Ambientes virtuais de aprendizagem (AVA); Formação online; tutoria; tutoria virtual; mediação tecnológica; mediação pedagógica; mediação da aprendizagem; instrumentos mediadores;

Ferramental	Ferramentas cognitivas; tecnologia da inteligência; tecnologia interativa síncrona; Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC); Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC); ferramenta multimídia; materiais multimídia; Objetos de Aprendizagem (OA).
Aprendizagem em rede	Comunidade de aprendizagem; coaprendizagem; comunidades de prática; coinvestigação; colaboração; cooperação; construção do conhecimento.
Cultura	Cultura tecnológica; cultura da convergência; cibercultura.
Mobilidade	Dispositivos móveis; tecnologias móveis; comunicação ubíqua.

Fonte: Recuperado do Capítulo “Educação e tecnologia na literatura acadêmica on-line em português”, do livro: Educação e Tecnologia: Abordagens Críticas”, de Ferreira, Rosado & Carvalho (2017, p.234).

No entanto, conforme Rosado, Ferreira e Carvalho (2017, p. 35), slogans e jargões mascaram questões que são, de fato, políticas, conforme sugere Selwyn (2011) e a falta de historicidade revelada em propostas de “inovações” que, por vezes, consistem em ideias centenárias na educação e sugere uma falta de diálogo entre a área da educação e tecnologia e outras áreas de pesquisa estabelecidas no campo mais amplo da educação.

A cultura ciberespacial e o discurso tecnológico levaram a noção de educação a um patamar de uso intensivo de dispositivos e artefatos, além de mudanças nos processos pedagógicos. Na euforia pela busca por fórmulas mágicas para solucionar problemas no campo da educação, diversos movimentos são percebidos entre educadores, gestores educacionais e governos e talvez pela precipitação das ações, algumas propostas não atenderam adequadamente, umas por excesso e outras, por escassez de tecnologias digitais à atual função da educação. Em consequência disso, surgiram diversos mitos e equívocos relacionados à articulação entre educação e tecnologias. Entre os mitos mais evidentes, Lion (2001) indica o prevaletimento da importância dos produtos sobre o processo educacional e a vigência da noção de que as inovações tecnológicas implicam inovações pedagógicas, ainda que, do ponto de vista pedagógico, a tecnologia tem um valor relativo, pois somente terá importância se for adequada para facilitar o alcance dos objetivos e se for eficiente para tanto. O resultado final depende de um movimento interativo, dialético e complexo, fazendo emergir em cada época diferentes condições de vida humana.

Kenski (2015) ressalta que o papel do docente e da escola não se esvai diante desse cenário, pelo contrário, aumenta em importância e situa-se em constante transformação. Portanto, a escola não vai acabar por conta das tecnologias e tais recursos são oportunidades aproveitadas pela escola para impulsionar a educação de acordo com as necessidades sociais de cada época. “As tecnologias se transformam, muitas caem em desuso, e a escola permanece. A escola transforma ações, formas de interação entre pessoas e conteúdos, e é essencial para a viabilização de qualquer proposta de sociedade”.

Nesse sentido, o estudo das representações sociais investiga como se formam e como funcionam os sistemas de referências que se utiliza para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Essas representações derivam de um contexto social permeado de raízes culturais e históricas. De acordo com Alves-Mazotti (2008), as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo em função de suas relações com a linguagem, à ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais. Entender as representações que se difundem e circulam no cotidiano escolar e como se dá o processo de apropriação dessas ferramentas tecnológicas ao lidar com situações de ensino e aprendizagem, torna-se essencial para a investigação das representações sociais dos docentes frente às tecnologias da comunicação e informação na escola.

Outro ponto importante para o estudo é o conceito de redes, aparece com expressividade nas representações que circulam no cotidiano. As redes, mais do que uma interligação de computadores, são articulações gigantescas entre pessoas conectadas com os mais diferenciados objetivos. A internet é também chamada de rede das redes, sendo o espaço possível de integração e articulação de todas as pessoas conectadas com tudo que existe no espaço digital (ciberespaço). Ela é considerada, no entanto, o ponto de encontro e de dispersão de tudo isso. As redes, totalmente baseadas em tecnologias digitais de informação e comunicação, possuem lógica própria, que, segundo Castells (1999, p. 51), “modifica de forma substancial a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência, poder e cultura”.

O autor ressalta que o novo modelo de “virtualidade real” desenvolvido sobre quantidades imensas de informação tecnológica constantemente em evolução, em modelação e inovação é o que seria mais importante dentro dessa lógica das redes. Portanto, os usuários das redes precisam estar abertos para as inovações, em estado permanente de aprendizagem e a capacidade de participar efetivamente da rede, hoje, define o poder de cada pessoa em relação ao seu próprio desenvolvimento e conhecimento.

As tecnologias da informação e comunicação, enquanto produtos de uma sociedade e de uma cultura parecem desempenhar papéis decisivos na dinâmica das representações sociais, interferindo diretamente na organização espacial e temporal e nas práticas socioculturais e institucionais. Tais tecnologias tão presentes no cotidiano dos alunos e professores são elementos estruturantes da atual sociedade da informação que geram processos produtivos e educativos e indicam novas formas de relação com o saber e com a aprendizagem.

Representações Sociais e EaD

A EAD foi enormemente impulsionada quando a banda larga começou a se firmar e suas possibilidades ampliaram-se em meio às mudanças tecnológicas como uma modalidade alternativa para superar limites de tempo e espaço. O avanço dessas novas tecnologias está influenciando cada vez mais de maneira efetiva nas condições de execução da prática pedagógica e nas relações de trabalho docente, uma vez que se busca a inovação e a construção cooperativa do conhecimento.

A Ead é um processo pelo qual professores e alunos, buscam a informação, visando à construção do conhecimento, a partir das experiências e dos interesses de ambos, em espaços e tempos síncronos e assíncronos, através de um sistema de aprendizagem mediado por diferentes meios e formas de comunicação. Assim, na EAD a interatividade entre os atores envolvidos é indireta e mediatizada por uma combinação de meios tecnológicos e linguagens de comunicação.

A EAD utiliza principalmente os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA's) como sala de aula. Os AVA's auxiliam os professores a construir as suas disciplinas, gerenciar seus conteúdos e acompanhar o progresso dos alunos. Através de diferentes ferramentas tecnológicas como chats, wikis, fóruns de discussão, disponibilização de hipertextos e vídeos, propiciam aos alunos condições diversas para a aprendizagem, que ocorre de diferentes formas em cada indivíduo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), no título VIII, Art. 80, apresenta o seguinte texto: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. No Brasil, a criação de cursos reconhecidos se deu a partir de 2005, por meio do decreto federal nº 5.622, que regulamenta o Art. 80 da LDB. O decreto traz em seu artigo 10:

A educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

A essência da EAD é a relação educativa não direta com o professor, porém, de acordo com Oliveira (2009) “mediada e mediatizada”. Ela vale-se de meios que não são os da explicação face a face, pois, diferente da educação presencial, realiza-se em momento e lugares diferentes como

também móveis, fazendo uso de uma organização de apoio e de mídias (OLIVEIRA, 2009).

A discussão do ensino EaD no Brasil levanta uma série de polêmicas, com a visão dos cursos presenciais como superiores, de alguma forma. Por isso, Kenski (2015) afirma que a Educação a Distância ainda não é bem aceita entre dirigentes e educadores, que a consideram viável apenas como forma supletiva de ensino para estudantes que não conseguem se deslocar até as instituições de ensino superior presenciais.

Carneiro e Monteiro (2018) realizaram um estudo com 12 professores de uma mesma universidade sobre as representações sociais acerca do ensino presencial e da EaD e foi verificado que a maioria dos docentes da pesquisa identificaram o ensino superior presencial como mais eficiente na medida em que professores e alunos se encontram com mais frequência e a presença física do professor permite a identificação de problemas e o acompanhamento do aluno. Além disso, consideram que o contato presencial melhora a qualidade do ensino.

Em relação à EaD, o estudo aponta que os docentes acreditam que o aluno fica desassistido e mantém contatos raros e esporádicos com o mediador. Essa ideia coincide com o exposto por Bates (2016) quando assinala que muitos professores acreditam que a EaD é inferior ao ensino presencial e que devemos considerar a afirmação de Kenki (2015), quando coloca que a EaD não é aceita por muitos educadores, que ignoram os avanços das TIC's como forma de ampliação da interatividade e formas de mediação e intervenção no processo de ensino-aprendizagem. Assim, há uma ideia de superioridade da educação presencial que aparece de forma implícita nos discursos dos docentes.

Um dilema, há muito tempo instalado em praticamente todas as experiências de EaD brasileiras, conforme aponta Mill, Oliveira e Ribeiro (2010), que caracteriza o fazer pedagógico na EaD como colaborativo e fragmentado. Outro ponto é a docência-tutoria. As atividades dos tutores da educação a distância são, geralmente, ignoradas pelas instituições do ponto de vista trabalhista. São trabalhadores com funções essenciais ao processo de ensino-aprendizagem, mas sem qualquer vínculo empregatício com a instituição. Esse é um dilema que ainda merece muita atenção e reflexões, especialmente por parte de gestores e governos.

O fazer pedagógico na EaD é organizado como polidocência, caracterizado como uma prática docente específica para a educação a distância. Assim, a polidocência:

É constituída por uma equipe de educadores e assessores que juntos, porém não na mesma proporção, mobilizam os saberes de um professor: os conhecimentos específicos da disciplina; os saberes didático-pedagógicos do exercício docente, tanto para organizar os conhecimentos da disciplina nos materiais didáticos quanto para acompanhar os estudantes; e os saberes técnicos, para manuseio dos artefatos e tecnologias processuais, para promover a aprendizagem de conhecimentos dos estudantes (MILL, OLIVEIRA, RIBEIRO, 2010, p.16).

Jodelet (1993) considera que representar é um ato de pensamento que liga um sujeito a um objeto e, nesse sentido, uma representação social é uma representação de alguém ou de algo – objeto, ideia, acontecimento, não podendo ser compreendida como uma reprodução da realidade. A representação é uma operação mental pela qual o objeto representado, ausente, é tornado presente, é substituído, reapresentado, restituído ou aproximado. Desse modo, as representações podem ser entendidas como construções, ao mesmo tempo, cognitivas e simbólicas, que se impõem ao sujeito, influenciando seus comportamentos.

Método

A pesquisa foi realizada com 16 professores de duas Instituições de Ensino Superior (IES), sendo uma pública e uma privada, localizadas no Estado do Rio de Janeiro. Os participantes são atuantes do ensino superior tecnológico na modalidade presencial, possuem áreas de formação distintas e são de ambos os sexos.

O quadro 2 abaixo mostra os participantes com pseudônimos, de forma a manter o anonimato dos mesmos e a área de formação e a esfera da Instituição de Ensino Superior (IES), se pública ou privada.

Quadro 2. Formação e instituição de ensino superior (ies) dos professores entrevistados

Pseudônimo

S1	Jorge	Mestre em Sistemas de Informação. Atua em IES pública.
S2	Pedro	Doutor em Ciências da Computação. Atua em IES pública e privada.
S3	Paulo	Pós-graduado em Tecnologias da Informação. Atua em IES pública.
S4	Ana	Doutora em Biomedicina. Atua em IES pública.
S5	Shirley	Doutora em Biologia. Atua em IES pública e privada.
S6	Cássio	Doutor em Biologia. Atua em IES pública e privada.
S7	Carlos	Mestre em Direito e Ciências Sociais. Atua em IES pública e privada.
S8	Sócrates	Mestre em Geografia e Direito. Atua em IES pública.
S9	Antônio	Doutor em Letras. Atua em IES pública
S10	Rose	Mestre em Engenharia Agrônoma. Atua em IES pública.
S11	Amarildo	Mestre em Ciências Sociais. Atua em IES privada.
S12	Rosa	Mestre em Administração. Atua em IES privada.
S13	Vânia	Pós-graduada em Nutrição. Atua em IES privada.
S14	Leandro	Pós-graduado em Administração. Atua em IES privada.
S15	Beatriz	Doutora em Engenharia de Produção. Atua em IES pública e privada.
S16	Débora	Mestre em Matemática. Atua em IES privada.

Fonte: Dados da pesquisa

Por questões éticas, inicialmente a pesquisa foi apresentada aos diretores das instituições, que após tomar conhecimento dos objetivos da pesquisa, colaborou para que a mesma pudesse ser apresentada na reunião de planejamento dos professores. Desta forma, na reunião de planejamento, a pesquisa foi apresentada e a partir desse momento, foi marcada a data para realização das entrevistas com os que demonstraram interesse de participação.

No momento da entrevista, os professores foram previamente orientados sobre o Termo de Consentimento livre e esclarecido, conforme Resolução 196/1996 do CNS/MS, a fim de que pudessem assiná-lo. Posteriormente, foi comunicado que as entrevistas seriam gravadas para transcrição e análise dos resultados. Foi elaborado um roteiro para entrevista com nove questões abertas, a partir da literatura estudada e dos objetivos da pesquisa. As entrevistas foram gravadas e após, foram realizadas as transcrições para posterior análise dos dados.

O tratamento dos resultados obtidos foi feito por meio da análise de conteúdo do tipo temática, no qual foram selecionados os trechos das entrevistas dotados de significação em relação ao objeto de estudo, que foram denominados “discursos”. Em seguida, para cada trecho do discurso, extraímos os temas, reescrevendo do modo direto o conteúdo nele presente. Essas unidades foram chamadas de “unidades de significação”. Posteriormente, essas unidades de significação foram sintetizadas na forma de categorias. A análise do discurso propriamente dita opera com as análises de categorias, buscando aquelas mais referidas entre os sujeitos, de modo a constituir categorias do tipo consensual.

A categorização consiste num processo de redução do texto às palavras e expressões significativas. A Análise Temática tradicional trabalha inicialmente esta fase, recortando o texto em unidades de registro que podem constituir palavras, frases, temas, personagens e acontecimentos, indicados como relevantes para pré-análise. Posteriormente, o pesquisador escolhe as regras de contagem por meio de codificações e índices quantitativos. Finalmente, o pesquisador realiza a classificação e a agregação dos dados, escolhendo as categorias teóricas ou empíricas, responsáveis

pela especificação do tema (BARDIN, 1977). A partir daí o pesquisador propõe inferências e realiza interpretações, inter-relacionando-as com o quadro teórico desenhado inicialmente ou abre pistas em torno de novas dimensões teóricas e interpretativas.

Resultados e discussões

A definição de docência é complexa e deve ser necessariamente sistêmica, pois é influenciada por inúmeros fatores. Dentre eles, destacamos as políticas públicas, os modelos econômicos, a formação inicial do professor, o contexto escolar, a cultura escolar, as experiências dos professores como alunos, suas vivências profissionais, suas crenças e valores. Ademais, como a tecnologia, a docência não é algo fixo, pronto e acabado. Ela está sujeita a constantes mudanças, incorporadas a partir do fazer cotidiano e do desenvolvimento de conhecimentos advindos da prática de ensinar.

Conforme aponta Ferreira, Rosado e Carvalho (2017), há uma grande diversidade de abordagens teóricas e conceituais importadas de diferentes disciplinas e áreas do conhecimento para o estudo de temáticas relativas à presença de tecnologias em contextos educacionais e existe a necessidade de consolidação de conceitos, metodologias e desenvolvimento teóricos suficientemente robustos e que não sejam apoiados em visões universalistas e naturalizadas da tecnologia, e dentro dessa perspectiva que o estudo foi realizado.

Os professores participantes na pesquisa se posicionaram favoravelmente ao uso de artefatos digitais em sala de aula, tendo como um dos argumentos centrais a ideia que tais tecnologias possibilitam uma aproximação entre a sala de aula e o cotidiano dos alunos. Contudo, foi possível verificar que, no ensino superior tecnológico, as TIC's são ainda pouco utilizadas em sala de aula para fins pedagógicos, mas os professores têm maior autonomia para usar as TIC's caso precisem.

A maioria dos professores entrevistados afirmaram que o uso das TIC's em sala resultam na reprodução das mesmas práticas realizadas com outros tipos de suporte, havendo apenas a mera substituição dos meios. Portanto, eles consideraram as TIC's como grandes facilitadores da mediação de conteúdos, com poucos relatos de dificuldades advindas do uso das TIC's. Com exceção apenas dos docentes da área de sistemas e computação, que relataram fazer uso instrumental das TIC's em suas práticas e consideraram as TIC's como ferramentas indispensáveis ao seu trabalho.

Os docentes entrevistados reforçam ainda que, as aulas acontecem de forma mais expositiva, com poucas exceções. Para a maior parte dos docentes, dificuldades em inovar nas práticas pedagógicas podem ser justificadas em função de problemas de infraestrutura institucional.

A partir dos dados obtidos, tornou-se importante demarcar que o simples uso de artefatos tecnológicos não implica necessariamente em inovação no fazer docente. Portanto, conforme apresentado nas categorias temáticas e na literatura, os professores da pesquisa associam inovação ao uso de artefatos tecnológicos. No entanto, foi possível identificar duas concepções de inovação que emergem das falas dos docentes, conforme citado por Ferreira, Freitas e Moreira (2017): uma associada ao uso de artefatos tecnológicos e outra, associada a práticas pedagógicas. Por sua vez, a incorporação de inovações tecnológicas em instituições de ensino não é necessariamente um fator de transformação e inovação das práticas educativas.

Dos 16 entrevistados, apenas 1 professor relatou que não usava TIC's em sala, e que isso não faria diferença alguma em suas aulas, todavia, concorda que faz uso frequente em outros contextos como coadjuvantes no processo ensino-aprendizagem, especialmente para estudos, pesquisas, planejamento de aulas, leitura de textos, compartilhamento de dados, divulgação de informações, dentre outras ações.

Considerações Finais

Diante desse cenário de intenso desenvolvimento de artefatos tecnológicos que vêm sendo inserido nos mais diversos contextos, inclusive educacionais, torna-se premente uma maior articulação dos saberes docentes com as tecnologias da informação e comunicação, visando à oferta de uma educação que possibilite aos alunos aprendizagens mais significativas e contextualizadas em sua formação profissional.

Enfatizamos ainda que a potencialidade das tecnologias digitais da informação e comunicação está diretamente relacionada à epistemologia do fazer pedagógico e não somente ao dispositivo.

Referências

- ABRIC, J. C. **Pratiques sociales et representations**. Paris: PUF.1994
- ABRIC, J. C. Abric, J. C., & Mardellat, R. **Étude expérimentale des représentations dans une situation conflictuelle: rôle du contexte de la tâche, de la place et de la pratique des sujets dans la formation sociale**. Bulletin de psychologie, 27, 1-4. 1974
- ALVES-MAZOTTI, A.J. **Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação**. Revista Múltiplas Leituras, v.1, nº1, p.18-43. 2008
- BACCEGA, M. A., & COSTA, M. C. C. (Eds.). **Gestão da comunicação: Epistemologia e pesquisa teórica**. São Paulo: Paulinas.2009.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa (Portugal): Edições, 70.1977
- BATES, T. **Educar na era digital: design, ensino e aprendizagem**. Trad. João Mattar et al. São Paulo: Artesanato Educacional. 2016
- BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. 6. ed. Campinas: Autores Associados. 2012
- Carneiro, D. V., & Monteiro, P. O. (2018). **Representações Sociais Docentes: EaD e Educação Presencial**. EAD EM FOCO, 8(1).
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**, vol. 1. São Paulo: Paz e Terra. 1999
- FERREIRA, G. M. DOS S., FREITAS, R. C., & MOREIRA, L. C. P **Inovação, TIC e docência: práticas e concepções de professores em uma IES privada**. Revista Internacional De Educação Superior, 4(1), 25-51. 2018. <https://doi.org/10.22348/riesup.v4i1.8650880>
- FERREIRA, G. M. S.; ROSADO, L. A. S.; CARVALHO, J. S. (Org.) **Educação e tecnologia: abordagens críticas**. Rio de Janeiro: UNESA. Disponível em <<https://ticpe.files.wordpress.com/2017/04/ebook-ticpe-2017.pdf>>: Acesso em: 10 abr. de 2019.
- FERREIRA, G. M. S.; LEMGRUBER, M. S. **Tecnologias educacionais como ferramentas: Considerações críticas acerca de uma metáfora fundamental**. Education Policy Analysis Archives, v. 26, p. 112, 2018. Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/ojs/article/download/3864/2124>>. Acesso em: 10 abr. 2019.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. Editora Paz e Terra. 1976
- FREIRE, PAULO. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1996
- KENSKI, V. M. **Educação e internet no Brasil**. Cad Adenauer XVI [online], 3, 133-150. 2015.
- JODELET, D. (1989). Les représentations sociales: Un domaine en expansion. In D. Jodelet (Ed.). Les Représentations Sociales. Paris: PUF.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Ed, 34. 1999.
- LEMOS, A. **Cibercidade: as cidades na cibercultura**. Rio de Janeiro: E-papers. 2004.
- LEMOS, A. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina. 2015.

LEMGRUBER, M. S., & FERREIRA, G. M. S. **Metáforas fundamentais da tecnologia educacional.** Educação em Foco, 23(1), 15-38. 2018. doi: 10.22195/2447-5246v23n120183351.

LION, C. **Mitos e realidades na tecnologia educacional.** Tecnologia educacional: política, histórias e propostas. Porto Alegre: Artes Médicas, 23-36. 2001.

Mill, D.; Oliveira, M. R. G. de & Ribeiro, L. R. C. (2010). **Múltiplos enfoques sobre a polidocência na Educação a Distância virtual.** In: Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques. São Paulo: EdUFSCar.

MANOVICH, Lev. **The language of new media.** Cambridge: MIT Press. 2001

MOSCOVICI, S. **La psychanalyse, son image et son public.** Paris: PUF. 1961

MOSCOVICI, S. **On social representations.** In J.P Forgas (Ed). Social Cognition: perspectives on every day understanding. (pp.181- 209). London: Academic Press.1981

MOSCOVICI, S. E HEWSTONE, M. **De la science au sens commun.** In S. Moscovici (Ed.). Psychologie sociale. Paris: PUF. 1984

OLIVEIRA, R. M. DA S. R. **Subjetividade e docência virtual.** Revista Extra Classe. 2, v. 2, Belo Horizonte. 2009

RIMÉ, B. Language et communication. In S. Moscovici (Ed.). **Psychologie sociale.** Paris: PUF. 1984

RODRIGUES, N. C. Tecnologias de informação e comunicação na educação: um desafio na prática docente. **Fórum Linguístico**, 6(1), 1-22. 2010.

ROSADO, L. A. S., FERREIRA, G. M. S., & CARVALHO, J. S. Educação e tecnologia na literatura acadêmica on-line em português. In G. M. S. FERREIRA, L. A. S. ROSADO, & J. S CARVALHO (Orgs.) **Educação e tecnologia: Abordagens críticas** (pp. 208-254). Rio de Janeiro: Editora UNESA. 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2nOEwuD>>. Acesso em: 02 jan. 2019.

SELWYN, N. Educação e tecnologia: questões críticas. In: FERREIRA, G. M. S.; ROSADO, A.; CARVALHO, J. S. (Org.) **Educação e tecnologia: abordagens críticas.** Rio de Janeiro: SESES/Universidade Estácio. 2011.

THOMPSON, J.B. **The Media and Modernity.** Cambridge: Polity Press. 1995

VALA, J. Representações sociais e psicologia social do conhecimento cotidiano. In VALA, J., &

MONTEIRO, M. B. (Org.). **Psicologia social** (Chap.14, pp.457-502). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2004.

Recebido em 20 de fevereiro de 2020.

Aceito em 26 de fevereiro de 2020.