



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VIRGÍNIA RENATA VILAR DA SILVA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO COMPARTILHADAS POR LICENCIANDOS/AS EM PEDAGOGIA:**

houve mudanças a partir do ensino remoto emergencial?

VIRGÍNIA RENATA VILAR DA SILVA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO COMPARTILHADAS POR LICENCIANDOS/AS EM PEDAGOGIA:**

houve mudanças a partir do ensino remoto emergencial?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Prática Pedagógica

Orientador (a): Profa. Dra. Viviane de Bona

Recife

2022

Catálogo na fonte
Bibliotecário Danilo Leão, CRB-4/2213

S586r Silva, Virgínia Renata Vilar da.
Representações sociais de tecnologias digitais da informação e comunicação compartilhadas por licenciandos/as em pedagogia: houve mudanças a partir do ensino remoto emergencial? / Virgínia Renata Vilar da Silva. – Recife, 2021.
152 f.: il.

Orientadora: Viviane de Bona.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.
Programa de Pós-graduação em Educação, 2022.
Inclui Referências e Apêndices

1.Educação. 2. Pedagogia. 3. Representações Sociais. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Bona, Viviane de. (Orientadora). II. Título.

370 (23. ed.) UFPE (CE2022-022)

VIRGINIA RENATA VILAR DA SILVA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE TECNOLOGIAS DIGITAIS DA
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMPARTILHADAS POR
LICENCIANDOS/AS EM PEDAGOGIA: HOVE MUDANÇAS A PARTIR DO
ENSINO REMOTO EMERGENCIAL?**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal de
Pernambuco, como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestra
em Educação.

Aprovada por videoconferência em: 18/02/2022

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Viviane de Bona (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Maria de Fatima de Souza Santos (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof. Dr. José Batista Neto (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

A todos/as aqueles/as que algum dia sonharam ou sonham com a Pós-graduação.

Ao meu filho, meu anjo, meu amor, Caíky Lucas.

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar esta etapa vislumbro fortes transformações para além de acadêmicas, perpassando os aspectos profissionais e sobretudo pessoais. Vivenciar a Pós-graduação me permitiu estabelecer vínculos profundos, com seres incríveis e, neste momento, com grande alegria registro singelamente meus agradecimentos:

Sobretudo a Deus, que iluminou cada uma de minhas escolhas, permitindo assim que a Pós-graduação fosse um sonho possível em minha vida.

A Professora Viviane de Bona, pela parceria, pelos ensinamentos, acolhimentos e por partilhar quase diariamente, ainda que virtualmente, seu conhecimento comigo. Caminhamos juntas lado a lado por dois longos anos em meio a uma Pandemia e hoje, posso dizer sem temer: fomos vitoriosas. “Vivi, obrigada por não soltar a minha mão”!

Ao meu filho Caíky Lucas, que sempre foi compreensivo com as ausências da mãe pesquisadora e que com seu carinho e sua meiguice me motivou a continuar. Eu te amo, te agradeço e te dedico toda esta produção.

A minha mãe, minha inspiração, meu acalento, minha paixão. Mãe seguir seus passos é mais que um orgulho para mim, és o meu chão, amo-te!

A minha irmã pela parceria e por sempre se orgulhar das minhas conquistas. Sou feliz por ter você!

Ao amigo/irmão Iverson Cordeiro, presente nesta caminhada desde a seleção para a Pós-graduação até a defesa. Maior incentivador não há. Que a nossa parceria seja eterna!

A companheira de jornada Kethully Silva, por partilhar comigo tantos momentos de acolhimento e acalento durante o Mestrado. Amiga, vencemos!

As grandes amigas Ericka Santana, Eula Mata, Lucélia Gonçalves, Siany Moura, Vasti Gomes e Verônica Lucena, sempre felizes por minhas vitórias!

A Professora Danielly Almeida pelas trocas e pelo incentivo. Sou só grato a você!

Aos/às professores/as do Curso de Pedagogia da UFPE que me permitiram adentrar suas salas de aulas virtuais para a realização da coleta de dados.

Aos/às estudantes de licenciatura em Pedagogia da UFPE, sem sua participação nesta pesquisa, este trabalho jamais poderia ter sido construído!

Aos/às professores/as que participaram da banca de qualificação e defesa, Professora Maria de Fatima Souza Santos e Professor José Batista Neto, pelas valiosas contribuições que fomentaram a concretização desta investigação.

A FACEPE pelo financiamento da pesquisa.

*“[...] Viver é muito perigoso; e não é não.
Nem sei explicar estas coisas.
Um sentir é o do sentente, mas outro é do sentidor.
O correr da vida embrulha tudo,
a vida é assim: esquenta e esfria,
aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem [...]”*

“Carece de ter coragem, muita coragem [...]” (ROSA, 2019).

RESUMO

O objetivo desta investigação é analisar a relação entre as mudanças nas práticas sociais em função do ensino remoto emergencial e as representações sociais de tecnologias digitais na educação compartilhadas por licenciandos/as em pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Tomando como referência a Teoria das Representações Sociais, com ênfase para a abordagem estrutural, mais especificamente o estudo do núcleo central e da dinâmica das representações sociais, difundiram-se discussões em torno da estrutura e da possível transformação das Representações Sociais de Tecnologias Digitais (TDIC) face ao cenário pandêmico ao qual a educação perpassa por profundas mudanças em ocasião do Ensino Remoto Emergencial. Em função de seu objetivo, a pesquisa contemplou duas etapas: análise documental e coleta de dados empírica. A primeira se desenvolveu por meio da análise do currículo do curso de Pedagogia do Centro de Educação da UFPE, seguida de uma Revisão Sistemática da Literatura com mote pesquisas que buscaram também desvelar representações sociais de TDIC. A segunda contemplou a aplicação de um questionário com associação livre de palavras hierarquizadas junto à 254 licenciandos/as dos cursos de Pedagogia da UFPE. Os dados coletados foram analisados com o auxílio do *software* Iramuteq, pelo qual foram realizadas análises Prototípica e de Similitude. A técnica da Análise de Conteúdo ofereceu suporte na categorização dos dados. Os principais resultados sugerem que os elementos internet, inovação e aprendizagem permanecem como componentes da zona central da representação social de TDIC, enquanto, dificuldade, acesso e adaptação, seriam possíveis novos elementos desta mesma zona. Obtivemos enquanto categorias temáticas, resultantes da recolha de evocações ao Ensino Remoto: Adaptação; Tecnologia, Pandemia, Aprendizagem, Aspectos Sociais e Sentimentos. Esta última, subdividida em Sentimentos Favoráveis ou Positivos e Sentimentos Desfavoráveis ou Negativos. A análise do campo semântico do Ensino Remoto nos permitiu inferir que embora a prática tenha sido necessária para a não estagnação das atividades acadêmicas no período de pandemia, foi cercada por desafios, marcada pela dificuldade de acesso, ampliando as desigualdades sociais já existentes em nosso país. O Ensino Remoto foi ainda considerado propulsor de transtornos à saúde mental de acordo com relatos de participantes.

Palavras-chave: Tecnologias digitais. Ensino remoto. Pedagogia. Representações sociais.

ABSTRACT

This investigation aims to analyze the relationship between changes in social practices due to the remote emergency and the social representations of digital technologies in education shared by pedagogy undergraduates students at the Federal University of Pernambuco (UFPE). Taking the Theory of Social Representations as a reference, with a motto for the structural approach, more specifically the study of the central nucleus and the dynamics of social representations, discussions were spread around the structure and possible transformation of the Social Representations of Digital Technologies (TDIC). We focused on the face of the pandemic scenario to which education undergoes profound changes on the occasion of this Emergency. The research included two stages: document analysis and empirical data collection. The first one was developed through the curriculum of the Pedagogy course at the UFPE Education Center, followed by a Systematic Review of Literature that also sought to reveal social representations of TDIC. The second one contains a free association of hierarchical words from the 254 undergraduate students of the Pedagogy course at UFPE. The collected data were analyzed using the Iramuteq software and Prototypical and Similitude analyzes were performed. The Content Analysis technique supported the categorization of data. The main results suggest that the elements internet, innovation and learning remain as key components of the central zone of the social representation of TDIC, while, difficulty, access and adaptation, would be possible new elements of this same zone. Adaptation, Technology, Pandemic, Learning, Social Aspects and Feelings were obtained as thematic categories resulting from the collection for Remote Teaching. The last one was subdivided into Favorable or Positive Feelings and Unfavorable or Negative Feelings. The analysis of the semantic field of Remote Teaching allowed us to infer that although the practice was necessary for the non-stagnation of academic activities during the pandemic period, it was surrounded by challenges, marked by the difficulty of access, expanding the social inequalities that already exist in our country. Remote Learning was also considered a driver of mental health disorders according to participants' reports.

Keywords: Digital technologies. Remote teaching. Pedagogy. Social representations.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Características da Transformação da Representação Social	52
Quadro 2 –	Pesquisas relacionadas a TDIC e formação de Pedagogos/as	80
Quadro 3 -	Produções científicas com resgate ao núcleo central de Tecnologias Digitais na Educação e suas variações	82
Quadro 4 -	Organização Curricular do Curso de Pedagogia da UFPE	85
Quadro 5 -	Palavras associadas aos termos indutores com frequência mínima 7;8 (n=82)	92
Quadro 6 -	Distribuição das palavras associadas por categorias evocadas ao termo indutor Ensino Remoto	115
Quadro 7 -	Distribuição das palavras associadas a categoria Sentimentos	118

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Esquema Acerca da Dinâmica das Representações Sociais	51
Figura 2 –	Esquema Norteador do Percurso Metodológico	77
Figura 3 –	Base de cálculo para frequência mínima de evocações	91
Figura 4 –	Estrutura das Representações Sociais de TDIC	95
Figura 5 –	Grafo da árvore máxima: conexões dos elementos centrais de TDIC	102
Figura 6 –	Quadro de quatro quadrantes do Ensino Remoto	105
Figura 7 –	Árvore de similitude: aproximações ao Ensino Remoto	109
Figura 8 –	Linha do tempo dos elementos centrais de TDIC	121
Figura 9 –	Elementos centrais convergentes na RS de TDIC	124

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Aplicação da Lei de Zipf ao Corpus Textual

90

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Aderência aos programas de assistência estudantil Covid-19	111
-------------	--	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ER	Ensino Remoto
NC	Núcleo Central
RS	Representações Sociais
RSL	Revisão Sistemática da Literatura
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TRS	Teoria das Representações Sociais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	TECNOLOGIAS DIGITAIS E A EDUCAÇÃO	26
2.1	TECNOLOGIA E SOCIEDADE	26
2.2	TECNOLOGIAS DIGITAIS, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS	29
2.3	FORMAÇÃO INICIAL, LICENCIATURA EM PEDAGOGIA E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO	34
3	A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: DIREÇÃO TEÓRICO-CONCEITUAL	40
3.1	A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	40
3.2	A ABORDAGEM ESTRUTURAL E A TRANSFORMAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	44
3.3	REPRESENTAÇÕES, PRÁTICAS SOCIAIS E TECNOLOGIAS DIGITAIS	56
4	PANDEMIA, ENSINO REMOTO E EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA: O CONTEXTO DA PESQUISA	62
4.1	PANDEMIA: UM ESTADO GLOBAL	62
4.2	O ENSINO REMOTO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA	65
4.2.1	Ensino Remoto versus Educação à Distância: aproximações e distanciamentos pedagógicos	66
5	DELINEAMENTO METODOLÓGICO	71
5.1	RECOLHA DOS DADOS	72
5.2	ANÁLISE DOCUMENTAL	73
5.2.1	Revisão Sistemática da Literatura	73
5.2.2	Documentos primários norteadores do currículo	73
5.3	ESTUDO PILOTO	74
5.4	QUESTIONÁRIO COM ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS HIERARQUIZADAS	74
5.5	ESQUEMA NORTEADOR DO PERCURSO METODOLÓGICO	77
6	RESULTADOS	79
6.1	REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA: UMA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES SOBRE TDIC E PEDAGOGIA	79

6.2	LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: UM OLHAR SOBRE AS TECNOLOGIAS NO CURRÍCULO DO CURSO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DA UFPE	84
6.3	PESQUISA DE CAMPO: PERFIL DOS/AS LICENCIANDOS/AS PARTICIPANTES	88
6.4	A ORGANIZAÇÃO DOS DADOS DA COLETA EMPÍRICA DA PESQUISA	89
6.5	ANÁLISE PROTOTÍPICA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE TECNOLOGIAS DIGITAIS: CONHECENDO A ESTRUTURA	93
6.5.1	Matriz de similitude: relações de sentidos a partir do núcleo central de Tecnologias Digitais	100
6.6	DIMENSÕES DO ENSINO REMOTO: UMA VISÃO PROTOTÍPICA E DE SIMILITUDE	104
6.6.1	O Ensino Remoto a partir de uma visão prototípica	104
6.6.2	Matriz de similitude: agrupamentos de sentidos do Ensino Remoto	109
6.6.3	Categorização das palavras: agrupamentos das evocações ao Ensino Remoto a partir do seu conteúdo	114
6.7	DIMENSÕES DA TRANSFORMAÇÃO DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE TDIC	120
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
	REFERÊNCIAS	133
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	145
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO COM ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS	146
	APÊNDICE C – VEICULAÇÃO DA PESQUISA NAS MÍDIAS DA UFPE	151
	APÊNDICE D – EVIDÊNCIAS DA COLETA DE DADOS <i>ONLINE</i>	152

1 INTRODUÇÃO

Temos presenciado ao longo dos anos a sociedade passando diversas transições nas mais variadas nuances no que concerne aos seus hábitos e costumes. Nota-se então, mudança nas práticas sociais que incorporam novas tecnologias corriqueiramente, ocasionando transformações culturais.

Nesse ciclo de adaptações, passamos a integrar a “sociedade da informação” que se estabelece amplamente pelas relações de linguagem digital e comunicação acelerada, promovendo a integração global dos meios de informação e comunicação (CASTELLS, 2000).

Gama (1986), ainda no século passado, desmistificou alguns aspectos do desenvolvimento tecnológico no Brasil, em meio a questões técnicas, de manufatura e de expansão da infraestrutura produtiva. O autor sugere que a tecnologia modifica o mundo e é também modificada por ele, analogicamente conceituando-a como a ciência das coisas.

Em virtude do pós-guerra iniciou-se uma nova fase para as tecnologias, devido ao avanço e crescimento exponencial de recursos, atrelado ao surgimento do computador, da informática e dos sistemas de comunicação, emergindo novas tecnologias comunicacionais e informacionais, culminando às Tecnologias da Informação e Comunicação, cuja sigla é TIC (CURY; COPOBIANCO, 2011).

Na contemporaneidade TIC passou a ser um termo mais apropriado para “abranger tecnologias mais antigas como a televisão, o jornal e o mimeógrafo” (COSTA; DUQUEVIZ; PEDROSA, 2015), enquanto a abreviação TDIC faz referência às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, campo das Novas Tecnologias, ou apenas, Tecnologias Digitais (BARANAUSKAS; VALENTE, 2013).

Seguindo a mesma linha de pensamento proposta no trabalho de Costa; Duqueviz e Pedrosa (2015) faremos uso do termo Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC e Tecnologias Digitais, indistintamente para nos referirmos à computador, *tablet*, *smartphone* e outros dispositivos de mídia que permitam acesso à internet, aplicativos, *softwares* e suas variações.

As TDIC, como decidimos chamar neste trabalho, inserem-se em diferentes alternativas nos mais diversos espaços, incluindo as práticas de ensino. A motivação para realização deste estudo surgiu justamente do interesse de compreender como vem sendo trabalhado aspectos relacionados à Tecnologia Digital na Formação Inicial

dos/as Pedagogo/as. Isso decorre do fato de ter obtido uma formação universitária que considero defasada no campo tecnológico, e de observar enquanto graduanda em pedagogia, no período de 2011 a 2014, que a grande maioria dos/as meus professores/as, não possuíam expertise para manuseio de ferramentas tecnológicas básicas, como computadores e projetores.

A partir de então, passei a questionar como nós, ainda graduandos/as, estaríamos aptos a lecionar na Educação Infantil e Anos Iniciais da Educação Básica, lidando diariamente com crianças que, na sua grande maioria, domina, interage ou, ao menos, conhece alguma Tecnologia Digital, como *smartphones* e *tablets*, por exemplo, e em alguns casos, navegam na internet, jogam virtualmente e usam até mesmo redes sociais. Este pensar, mobilizou a buscar compreender as relações que permeiam a Formação Inicial de Pedagogos/as, para atuação profissional futura, em uma sociedade sucumbida pelas mais diversas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

Eventos posteriores, como a Pandemia do Novo Coronavírus, surgiram para confirmar a lacuna por hora construída, relatos diários de professores/as e alunos/as desesperados/as, pois a sala de aula havia deixado de ocupar um espaço físico para se tornar meramente digital. O acesso à literatura correlata trouxe evidências do campo empírico, que mostraram a desarticulação entre metodologias formativas com as tecnologias e a própria formação inicial de pedagogos/as.

Embora sejam ferramentas que oferecem possibilidades associadas aos processos de ensino e de aprendizagem, em tempo, as TDIC são também um dos maiores desafios para a sociedade, pois na 'Era da Informação', a educação e as tecnologias passaram a ser indissociáveis (KENSKI, 2012).

Ao ponto que vem avançando no contexto educativo, as tecnologias necessitam também ser exploradas para além de mero aporte ao trabalho docente (KENSKI, 2008). Investigações recentes indicam como insuficiente a abordagem das tecnologias digitais na Formação Inicial de Professores/as (BUENO ET AL., 2015; GODOI et al., 2018; MAIA; BARRETO, 2012; SANCHÉZ; 2018; GÓMEZ; MUÑETÓN, 2016; OLIVEIRA; MARINHO, 2020; SILVA; BONA, 2021). Em diferentes contextos os/as autores/as problematizam a ausência das Tecnologias Digitais na formação de pedagogos/as, acompanhadas por eventuais consequências deste afastamento.

Em face deste cenário desafiador para a educação, destacamos o curso de Pedagogia, pois ao adentrar ao espaço profissional esses/as serão os/as principais

atores/as na condução das aprendizagens nos Anos Iniciais da Educação Básica, espaço onde, um número expressivo de crianças vêm vivenciando com intensidade recursos tecnológicos em suas infâncias. Sabemos que esse fenômeno, embora global, não perpassa todos os contextos, sobretudo em países de camadas sociais tão desiguais como o Brasil, onde, o acesso à internet e as TDIC não é uma realidade a toda população, no entanto, não desconsideramos a relevância do uso dessas tecnologias na infância, face o exponencial crescimento em que se situa, sobretudo em função da Pandemia da Covid-19.

Correlato à inserção gradativa das tecnologias no contexto do ensino, surge um fenômeno de gravidade sanitária mundial, alterando o modo como as tecnologias são vislumbradas e utilizadas em todos os espaços da sociedade, repercutindo a educação de maneira totalmente inesperada.

Em março de 2020, o estado de emergência sanitária promovido pela então Pandemia da Covid-19 provocou uma série de transformações na vida dos indivíduos, que tão logo passaram a se relacionar, interagir e comunicar exclusivamente por meios digitais, para atender às políticas de isolamento social.

Com a perspectiva de minimizar os prejuízos oriundos da crise de saúde global, o Ministério da Educação (MEC) autorizou a substituição de disciplinas presenciais por aulas mediadas por mídias e tecnologias digitais. Destarte, ocorreu uma imensa ruptura no processo de inserção gradativa das TDIC nas práticas de ensino (OLIVEIRA; MARINHO, 2020). Os/as estudantes passaram a vivenciar aulas, de suas casas, ocorridas, em alguns casos simultaneamente, conduzidas por docentes com uso exclusivo de tecnologias digitais. Professores/as e alunos/as foram surpreendidos pela chegada do Ensino Remoto Emergencial, não houve tempo para preparo ou formação prévia, apenas a aceitação imediata do desafio, imposto pela Covid-19.

Consideramos os apontamentos trazidos nas pesquisas sobre a temática tecnologias digitais no contexto da educação extremamente relevantes, e, portanto, acreditamos que uma análise englobando o período pandêmico, se torna fundamental, por se tratar de um recorte que decorre de um momento que transforma a educação e poderá causar influências na formação destes/as atores/as, reverberando a sua possível prática docente futura.

O Ensino Remoto (ER) promove uma vivência aos/as licenciandos/as que extrapola sua relação com tecnologias e internet, pois a usabilidade, aplicabilidade e

finalidade destes recursos fornecem uma outra perspectiva, nunca vista antes, tanto para o ensino, quanto para a sociedade.

Embora práticas educacionais por meio de tecnologias digitais seja uma modalidade reconhecida e aceita mundialmente como Educação à Distância (EaD), se torna premente esclarecer por quais motivos o Ensino remoto e a EaD são estratégias educacionais distintas.

A EaD no Brasil é regulamentada pelo Decreto nº 9057/2017 (BRASIL, 2017), o documento a descreve como modalidade educacional onde a mediação didático-pedagógica ocorre através da utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com profissionais qualificados, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis com as especificidades do formato.

Numa perspectiva diferente, o Ensino Remoto Emergencial surgiu inicialmente pela publicação da portaria 544/2020 e se configura como uma nova modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento físico de professores/as e alunos/as, adotada de forma emergencial e temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro para que as atividades escolares e acadêmicas não fossem interrompidas (BEHAR, 2020).

Percebe-se assim a ausência de estratégias, políticas públicas e planejamento pedagógico na oferta do ensino remoto, nesse sentido, tanto para estudantes quanto para professores/as o ensino remoto acabou forçando o uso de aparelhos eletrônicos conectados à internet para fins didáticos, sem que houvesse essa intencionalidade anteriormente definida. Outro ponto relevante é o acesso aos recursos para participação nas aulas, o que poderia estar ocasionando ainda uma possível disparidade na condição de acesso ao ensino no Brasil, dada a realidade socioeconômica do país e as diferentes camadas sociais existentes.

Nesta via, ainda sem saber as consequências que se gestam desta inserção abrupta do ensino mediado por tecnologias digitais no contexto formativo destes/as licenciandos/as, e os sentidos que são compartilhados, considerando sua visão e os demais aspectos subjetivos que cercam estes sentidos, acreditamos que este tema, pode contribuir com o conhecimento sobre o efeito da condução das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no processo formativo de pedagogos/as, indicando como os/as estudantes de pedagogia perpassam estas vivências com as TDIC, cujos instrumentos nesse momento de pandemia, transformaram-se no único meio possível de condução do ensino, modificando integralmente a prática docente,

convergindo abruptamente a uma sociedade, e por conseguinte a uma educação, cada vez mais digital.

Buscamos nesse estudo identificar relações que se constroem no imaginário de estudantes, acerca dessas tecnologias em seu processo de formação inicial, assim, tencionamos alcançar às informações que se originam no senso comum, isso porque, temos interesse em saber o que pensam e como pensam esses indivíduos acerca das TDIC, especialmente no contexto atual, quando a pandemia nos obriga a aceitar novas práticas cercadas pelos mais diversificados recursos digitais, incluindo o ensino remoto.

Estas inquietações, justificam a escolha da Teoria das Representações Sociais (TRS) como arcabouço teórico da pesquisa, em consequência desta teoria possuir um caráter investigativo que destina-se ao estudo de fenômenos de representações sociais que surgem do pensamento social compartilhado por determinados indivíduos, sobre um objeto específico. Falamos não necessariamente daquilo que se compartilha intencionalmente, vislumbrando por meio de tal corrente teórica, aproximações a questões que cercam aspectos psicossociais. Essa teoria alicerçada na Psicologia Social (MOSCOVICI, 1978), é considerada também profícua para compreensão das mudanças que ocorrem na sociedade no contexto da educação (JODELET, 2014).

Enquanto as representações sociais são consideradas fenômenos pelos quais interpretamos a realidade vivida (ABRIC, 1994b), a teoria se comporta como um sistema que busca compreender tais fenômenos, que dão sentido a saberes e crenças. Portanto, a representação social é posta como a maneira pela qual o sujeito se apropria do conhecimento, o reelabora e o compartilha com seus pares (JODELET, 2001), ao passo que a teoria se concebe como um caminho para apreensão destes fenômenos.

Por conseguinte, a TRS se configura como um instrumento importante para o processo de identificação, análise e compreensão da dinâmica social e dos elementos gerais relacionados à tecnologia no âmbito da formação de licenciandos/as em Pedagogia. Com o aporte da teoria tencionamos evidenciar se a representação social de tecnologias digitais compartilhadas por estudantes de pedagogia, de algum modo, foi modificada em função do fenômeno pandêmico.

De acordo com Bueno et al. (2015), pesquisas sedimentadas na TRS e aplicadas à realidade acadêmica de estudantes das ciências da educação, com vistas a analisar objetos relativos ao seu processo formativo, são capazes de nos aproximar

das percepções dos próprios sujeitos, acerca da sua formação, desnudando inclusive questões acadêmicas e da sua própria profissão.

Pelo exposto, nossa perspectiva de contribuição pondera nos aproximar das representações sociais dos/as licenciandos/as, pois “permite orientar a formação em educação, uma vez que possibilita a compreensão e o direcionamento que os estudantes de pedagogia e licenciatura dão ao seu futuro profissional e ao futuro dos seus alunos” (SOUZA; BÔAS; NOVAES, 2014, p. 837).

Na mesma direção, Oliveira (2015) sugere que estudos contemplando estudantes universitários, no contexto das tecnologias da informação e comunicação, possivelmente trariam ricos elementos às discussões no âmbito da Teoria das Representações Sociais.

Nesse prisma, fortalecemos a relevância da condução de pesquisas ancoradas nas representações sociais, no âmbito das TDIC e no contexto educacional, sobretudo, abordando o ensino remoto, pois o ocorrido exigiu dos/as professores/as e estudantes uma massiva intensificação nas práticas com Tecnologias Digitais, culminando um enorme desafio social (OLIVEIRA; MARINHO, 2020). Tal fenômeno, nos inspira na busca e apreensão de representações sociais desconhecidas e inexploradas, considerando os sentidos e subjetividades que assolam o contexto formativo docente.

O acontecimento, nos leva aos seguintes questionamentos: Devido às mudanças nas práticas sociais ocorridas em função do ensino remoto, quais representações sociais passam a ser compartilhadas pelos/as licenciandos/as em pedagogia?

Quais as relações e os sentidos que compartilham pedagogos/as em formação acerca do Ensino Remoto e do uso de Tecnologias Digital em sua formação inicial?

Assim, essa investigação tem como objetivo geral analisar a relação entre as mudanças nas práticas sociais em função do ensino remoto emergencial e as representações sociais de tecnologias digitais na educação compartilhadas por licenciandos/as em pedagogia.

Frente ao objetivo traçado, temos como objetivos específicos:

- a. Identificar a estrutura das representações sociais de tecnologias digitais no ensino e ensino remoto compartilhadas por licenciandos/as em Pedagogia;
- b. Apreender possíveis transformações nas representações sociais que cercam as tecnologias digitais no contexto da educação;

c. Analisar a relação que emerge das mudanças nas práticas de ensino sobre o uso das tecnologias digitais, a partir do fenômeno ensino remoto emergencial.

Nesse intento, a pesquisa constitui uma proposta de investigação que visa a estudar aspectos referentes às tecnologias digitais e ao ensino remoto emergencial no processo de formação inicial de pedagogos/as, posto o contexto de pandemia propulsor de mudanças nas práticas de ensino e conseqüentemente nas vivências formativas destes sujeitos. Essa não era a intenção primeira quando iniciamos nossa investigação, a princípio estávamos inclinadas a analisar as relações entre representações sociais de tecnologias digitais da informação e comunicação na graduação em pedagogia e a possível influência na futura atuação dos/as pedagogos/as.

Entretanto, tomadas por uma situação inusitada de distanciamento social, a pandemia, impôs à educação a difícil missão de se concretizar unicamente por vias remotas, fazendo uso massivo de recursos digitais. Assim, acreditamos no surgimento de novos sentidos que fomentaram uma transformação na forma como estes/as atores/as representam as tecnologias digitais, e isso nos mobilizou a investigar nesta direção, uma vez que há uma estreita relação entre os contextos sócio históricos e as produções imaginárias (JODELET, 2020).

Destacamos a carência de pesquisas em representações sociais que busquem a transformação das representações sociais, sobretudo nas ciências da educação. Menin, Shimizu e Lima (2009) chamam atenção para a relevância de buscar historicamente a construção do objeto, realizando um contraponto com seu estágio representacional atual, problematizando apreensões acerca de sua transformação, nesse sentido “poucas pesquisas investigam transformações das representações sociais, sejam as históricas, decorrentes de fatores culturais ou políticos, sejam aquelas provocadas por situações específicas de treinamento ou formação” (MENIN; SHIMIZU; LIMA, 2009, p. 552).

Nesta via, a hipótese desta investigação pondera que o fenômeno do ensino remoto, conseqüência da amplitude da pandemia da Covid-19, pode estar de certa forma alterando a estrutura nuclear da representação social posta sobre Tecnologias Digitais. Portanto, mapeamos a literatura para identificar os elementos constituintes do núcleo central da representação de tecnologias digitais, já apreendidos em outros estudos: Cavalcanti (2004); Rocha (2009) Bernardino (2012); Silva (2015); Oliveira e Marinho (2020).

Acreditamos que a partir desta investigação possamos desvelar se vem ocorrendo um processo de construção em torno de um novo objeto de representação - ensino remoto mediado por tecnologias digitais. Esses resultados podem contribuir com um novo olhar para a formação inicial de pedagogos/as, frente às mudanças que decorrem da inserção das tecnologias na educação após o período de pandemia.

Em suma, tendo em conta o impacto da pesquisa para a sociedade, este estudo pretende agregar a necessidade de reflexões sobre a maneira como a estrutura curricular existente nos programas de formação de professores/as é pensada, considerando novos aspectos formativos, devido às mudanças nas práticas sociais decorrentes dos acontecimentos recentes, as quais, influenciarão a atuação destes/as futuros profissionais na sociedade.

Por fim, propomos o desenvolvimento desse estudo acreditando que a situação emergencial é um momento propício para fomentar políticas de universalização ao acesso à internet e as tecnologias digitais da informação e comunicação, bem como, empreender esforços para reverter as lacunas existentes na formação inicial de pedagogos/as, frente às tecnologias de mídias e as mudanças culturais que se agregam após a introdução da nova configuração mundial no contexto da pandemia.

Em suma, o trabalho está organizado em capítulos, com a seguinte disposição: após a introdução, no segundo capítulo, conceituamos as tecnologias na sociedade, seu estreitamento com a educação e, por conseguinte, a formação docente. No terceiro capítulo, contextualizamos a Teoria das Representações Sociais, aporte teórico deste estudo, com ênfase para a abordagem estrutural, a qual, norteia nossa pesquisa. O quarto capítulo, contempla considerações do contexto pandêmico, o qual, ocasionou inferências a nossa investigação conforme descrito anteriormente. Em seguida, apresentamos o delineamento metodológico, situando o percurso desta investigação. No sexto capítulo, trazemos os resultados e sua análise, e no sétimo, as considerações finais da investigação.

2 TECNOLOGIAS DIGITAIS E A EDUCAÇÃO

Estamos inseridos/as em um contexto de vastas mudanças e transformações. Diariamente as redes sociais disparam novas descobertas e invenções que mencionam trazer mais praticidade para nossas atividades e práticas cotidianas. A comunicação transformou-se velozmente nas últimas décadas; não mais apenas rabiscamos uma folha de papel para redigir uma mensagem ou carta, na palma da mão encontram-se recursos como *smartphones* e *tablets* que nos conectam simultaneamente a qualquer parte do mundo em fração de segundos. Partilhamos assim, boa parte de nossas vidas através da era digital.

Tais mudanças, impressas no desenvolvimento tecnológico, mantêm-se interligadas as mais singelas atividades desenvolvidas em nosso cotidiano. Nessa ótica, a tecnologia parece não ser mais considerada uma prática complementar, tornando-se uma necessidade universal. Partimos deste pressuposto para descrever neste capítulo as imbricações da tecnologia à sociedade, sobretudo no ensino.

2.1 TECNOLOGIA E SOCIEDADE

A tecnologia é uma das principais propulsoras de transformações sociais. Tal construto desponta como um sistema condutor da própria cultura, inferindo nas relações econômicas, políticas, sociais e culturais. As mudanças decorridas do avanço tecnológico são consideradas tão profundas, que na concepção de alguns teóricos foram capazes até de gerar uma nova cultura social.

Castells (2000) infere acerca do surgimento de uma nova sociedade, fortalecida na década de 1990, com a polarização de computadores e das redes de comunicação, denominada Sociedade da Informação. Na concepção do autor a revolução tecnológica pôs em evidência as funções informacionais e comunicacionais da tecnologia, estabelecendo-se esta como ferramenta basilar nessa nova esfera social - a era das redes.

Isto posto, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) se estabelecem como elementos indispensáveis para a veiculação da informação e a

construção do conhecimento na era moderna, pois vivenciamos uma sociedade interligada pelas redes, onde a informação se tornou “a principal fonte de produtividade e poder” à toda humanidade (CASTELLS, 1999, p. 21).

A intervenção das tecnologias por meio de ferramentas de mídia, entre elas computadores, *tablets*, *smartphones* e sobretudo internet, foram circunstâncias centrais para a transformação social vivenciada nas últimas três décadas. Assim, o fenômeno tecnológico dispara um processo inovador, capaz de estabelecer novos conceitos de interação e socialização, trazendo liberdade à organização social, desmistificando a ideia de tempo e espaço, permitindo o sincronismo do diálogo e das informações. Nesse caminho, esta interconexão praticamente substituiu a organização do tempo e do próprio espaço na sociedade contemporânea (LÉVY, 1999).

Castells (2000) evidencia que não fazemos mais parte de uma comunidade social analógica, vivenciamos a era da informação, que se engendra ao cotidiano e transforma hábitos, culminando mudanças nos nossos comportamentos, relações e comunicações. Através da virtualidade não trocamos apenas informações, a internet tornou verdadeiramente possível pensarmos juntos, mesmo estando distantes (LEVY, 2010).

Nesta via, é impossível desconsiderar tais mudanças nas práticas e na própria cultura social dos indivíduos, posto que “as sociedades têm, diversas culturas, e essas culturas sofrem influência ao mesmo tempo em que influenciam o modo como os grupos e as organizações se desenvolvem” (SCHEIN, 2010, p. 127). Assim, a sociedade da informação encontra-se imersa em um movimento dialógico que modifica as práticas sociais por meio destas redes interativas de comunicação.

Este processo de aceitação dos recursos informacionais e midiáticos no cotidiano dos sujeitos, perpassa ambientes residenciais, comerciais, educacionais, profissionais e de lazer, imbricando uma nova cultura social de prevalência tecnológica, na qual as mídias são agentes transformadores dos hábitos sociais. Nesse caso, a tecnologia pode ser considerada como uma forma de conduzir as práticas sociais, ou até mesmo o próprio modo de vida, estabelecendo-se como um meio cultural, potencializado e conectado pelas redes de informação (LUCENA, 2014).

Nesse prisma, a sociedade não pode mais ser pensada distante de práticas tecnológicas, visto que estas se congregam a uma cultura social, se integram inclusive

a ações minimamente notáveis, quase imperceptíveis ao cotidiano dos indivíduos (IANNI, 2007). No mesmo viés, Toschi (2005) compreende a tecnologia como parte da cultura, para o autor não se trata de um fenômeno complementar, mas um modo próprio de vida, nesta ocasião, não consideramos a tecnologia meros instrumentos, posto que sua prática promove implicações éticas, estéticas, políticas, econômicas e sobretudo educacionais.

Castells (1999) sugere que as redes interativas de computadores, em seu vigoroso avanço, produziram novas interfaces, possibilidades e canais de comunicação, moldando a vida e, ao mesmo tempo, sendo moldada por ela. Este processo, conectou a humanidade a novos modos de ver e vivenciar a comunicação e, por conseguinte, as relações sociais. O novo cenário social, designou a construção coletiva de um ambiente cultural originado na sociedade da informação, intitulado *cibercultura* e/ou cultura digital.

Lévy (1999), introduz o conceito de *cibercultura*, ao propor que o novo cenário tecnológico oferece margem para a construção coletiva de um ambiente cultural do novo milênio. O fenômeno se apresenta como uma nova forma de comunicação que nasce da interconexão mundial dos artefatos multimídia, se congregando a um conjunto de técnicas materiais ou intelectuais que relacionam práticas, atitudes, modos de pensar e de interagir com o mundo.

Estes caminhos nos levam a observar a tecnologia na contemporaneidade vinculada a uma necessidade universal, pois a mesma atravessa todas as esferas da vida social, se compreendendo evidentemente como uma necessidade para a humanidade (IANNI, 2007).

Fantin e Rivotella (2012) concordam que a cibercultura se engendra por meio da comunicação instantânea, dos códigos, das linguagens e da portabilidade de informações, estando, a saber, imbricada a um processo de intermedialidade, que reflete uma cultura de mídias e conexões instantâneas. Falamos aqui acerca das novas formas de se relacionar com o mundo, entre a humanidade, o saber e as diversas maneiras de se apropriar dele (OLIVEIRA; LAGO, 2013). Contudo, a cibercultura perpassa um conjunto de propostas tecnológicas, que podem ou não estar associadas, mas que promovem interação, comunicação, informação e moldam práticas sociais.

Por considerar a tecnologia uma força propulsora capaz de determinar transformações socioculturais, desvelamos a necessidade de abrir mão de conceitos

paradigmáticos de uma prática tecnológica unicamente relativa à usabilidade de instrumentos e máquinas. Pois, estamos diante de uma linguagem social, que ultrapassa barreiras arquitetônicas e desconstrói paradigmas sociais (JÚNIOR; LUCENA, 2013).

Para além do exposto, nos centramos na perspectiva de que é preciso avançar no desafio que nos cerca, com vistas a caminhar para “uma melhor compreensão da dimensão significativa de nosso mundo, e de nossas vidas, nos primórdios de sua transformação” (CASTELLS, 2003, p. 12). Desta feita, abordaremos a seguir as imbricações desta onda de mudanças e ressignificações, alicerçadas ao advento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no cotidiano da humanidade, sobretudo no ensino. Entendemos que ao refletir sobre a apropriação das tecnologias em contextos educacionais estamos contribuindo para a formação do indivíduo e a difusão do conhecimento.

2.2 TECNOLOGIAS DIGITAIS, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS

Ao longo dos anos vislumbra-se impactos dos novos rumos sociais à educação, tanto a era da informação, quanto à cibercultura são fenômenos culturais precursores de um massivo aumento no quantitativo de instrumentos, programas computacionais, aplicativos e mídias que se voltam às necessidades educacionais.

Um longo caminho foi percorrido até que as tecnologias digitais pudessem ser reconhecidas dentre as estratégias didáticas que corroboram o desenvolvimento da aprendizagem, embora correntes diversas tenham levantado bandeiras contra e outras a favor do seu uso. Na atualidade, as tecnologias são vislumbradas por uma maioria de indivíduos, teóricos e pesquisadores, enquanto elementos potencializadores do saber, que favorecem a dinâmica de trabalho entre professores/as e alunos/ase e ressignificam o modo de ver e aprender com e sobre o mundo (CASTELLS, 1999, 2003; BUCKINGHAM, 2007, 2010; LÉVY, 1996, 1998, 1999; KENSKY, 2008, 2012, 2014). Justamente fundamentadas nesta corrente teórica conduzimos esta investigação.

Para Castells (2002), a virtualidade oferece aos estudantes uma forma diferenciada de se relacionar com o meio, conhecer outras culturas e de mostrar o seu protagonismo à sociedade. Nesse sentido, as ferramentas tecnológicas auxiliam o

“auto-desenvolvimento e a aprendizagem, a consciência crítica e a criatividade, além de participação social mais ativa e inclusiva” (PAIVA, 2012 p. 324).

Partimos então de uma abordagem na qual, a construção de atividades pedagógicas com tecnologias é indispensável para o desenvolvimento contínuo tanto do educando quanto do educador (CAVALCANTI, 2012), pois “as tecnologias digitais permitem aos professores trabalhar na fronteira do conhecimento que pretendem ensinar” (KENSKI, 2001, p. 105). Contudo, surge nesse espaço educacional perpassado pelas TDIC, o desafio a/o professor/a de se tornar o/a mediador/a da relação que se estabelece entre o/a estudante, a tecnologia e as novas demandas sociais (JÚNIOR; LUCENA, 2013).

Embora acreditemos que as tecnologias sejam “motivadores para a aprendizagem e muito mais instigantes para o exercício da docência” (MASETTO, 2010, p. 13), se torna pertinente destacar que ela por si só não conduz a caminhos de aprendizagens, pois “[...] é importante não nos esquecermos de que a tecnologia possui um valor relativo: ela somente terá importância se for adequada para facilitar o alcance dos objetivos e se for eficiente para tanto” (MASETTO, 2010, p. 144). Nesse sentido, o papel do/a professor/a se engendra a premente prática de fornecer estratégias didáticas e subsídios para a aprendizagem se solidificar nesse cenário de mediação tecnológica.

Kenski (2008) esclarece a primazia de orientar caminhos e gerar meios aos docentes e discentes no processo de apropriação dos dispositivos de mídia, destacando que não se trata apenas de oferecer recursos e instrumentos digitais as/os professores/as é preciso prepará-los/as e formá-los/as para uma prática educativa tecnológica significativa, assim, ganha espaço a latente preocupação com as vivências postas na formação inicial de professores/as acerca deste constructo.

Questionamos, a partir de então, se a tecnologia vem sendo desenvolvida nesse processo formativo inicial contemplando as inúmeras possibilidades que é capaz de agregar as práticas de ensino?

Desde meados da década de 1990 iniciativas e propostas de incentivo ao uso das tecnologias digitais foram implementadas à Educação Básica no Brasil. No entanto, a ênfase se centrava na disponibilização de *hardwares* e *softwares*, em detrimento do oferecimento e da ampliação de formação para o uso desses recursos (MAIA; BARRETO, 2012).

Observamos a partir da afirmativa a ausência da priorização da formação do próprio profissional pedagogo/a, visto que ele/a atuará prioritariamente na Educação Básica, possibilitando aprendizagens a crianças e adolescentes, fortemente marcados por um contexto social tecnológico. Infelizmente pelo exposto, ainda é evidente um distanciamento entre o currículo da formação inicial de professores/as e as políticas públicas para o uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na educação brasileira (MAIA; BARRETO, 2012).

Alguns dos principais documentos norteadores da educação, como a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei 9.394/1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica (PCNs) vão se contradizer ao abordar o uso de tecnologias na educação brasileira. Os PCNs, compreendem, para além de aspectos tangíveis que integram a transversalidade à sua proposta curricular o uso das TDIC, ancorando-se a prática docente quando sugerem que as tecnologias da informação e comunicação perpassa transversalmente a proposta curricular, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, imprimindo direção aos projetos político-pedagógicos (BRASIL, 1997). No entanto, somente no ano de 2013, por meio da Lei nº 12.796/ 2013, a LDB passa a considerar no título VI, acerca dos profissionais da educação, a inclusão de “habilitações tecnológicas” (Art. 62-A) na formação inicial de professores/as da Educação Básica.

Os dois instrumentos legais mencionam práticas tecnológicas no contexto do ensino, embora seja possível observar a manutenção de um olhar instrumentalizado e do pouco ou quase nenhum direcionamento pedagógico para esta feita. As tecnologias seguem sendo vislumbradas prioritariamente como instrumentos ou técnicas complementares, contradizendo o valor que agregam para a aprendizagem, isto porque este ‘ganho’ está relacionado ao contexto didático formativo onde ela está sendo trabalhada (BUCKINGHAM, 2010).

Observamos a partir de então, a dicotomia que envolve a prática docente com tecnologias para esta mesma perspectiva, pois, a prática docente concernente ao uso de tecnologias vem sendo historicamente marcada por não proporcionar “a criação de ambientes de aprendizagem significativas” (MAIA; BARRETO, 2012, p. 53). Enfatizamos nesta lacuna a insuficiência da formação inicial de professores, salientando que não se trata de uma problemática recente, visto que, Valente (1999) vem discutindo a formação docente como um fator determinante para as práticas educativas envolvendo as tecnologias desde a década de 1990, ponderando que não

basta estarmos em um ambiente virtualizado e repleto de mídias se não houver preparo para os agentes educadores.

Chamamos atenção nesta breve abordagem à formação inicial de professores/as, pois os saberes que compõem a prática docente, são apropriados ao longo da vivência social constituída pelo sujeito. Conforme salienta Tardif (2002) a formação de professores e os saberes inerentes à prática docente estão ancorados a quatro pilares: saberes da formação profissional; saberes da disciplina; saberes curriculares; saberes de experiência. Nesse sentido, não se congregam apenas saberes científicos a sua prática, estes são, portanto, frutos do intercâmbio entre os sujeitos na construção e reconstrução de significados didático pedagógicos (JUNIOR; LUCENA, 2013).

Considerando os aspectos de construção formativa que dialogam com as vivências e experimentações dos/as estudantes no curso de sua formação inicial, destacamos mais uma vez, a insuficiência de fornecer computadores, *smartphones* e internet enquanto meras ferramentas a/o professor/a em formação.

Se faz necessário conduzir caminhos pedagógicos e perspectivas didáticas que somem valor e sentido a sua prática, pois a ausência dessas abordagens, intensificam a manutenção de “uma desarticulação entre a inserção destes *novos* recursos pedagógicos e a formação docente para o seu uso” (MAIA; BARRETO, 2012, p. 58, *grifo das autoras*).

Em muitos casos a formação inicial está restrita a um único componente curricular – Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) – que engloba tão somente o currículo do *Microsoft office*, restringindo-se a práticas derivadas da criação e edição de textos, manejo de planilhas e arquivos, configurando-se como um treinamento de habilidades meramente funcionais, sem contexto e sem criatividade (BUCKINGHAM, 2010).

Por outro lado, é importante que o/a professor/a vivencie as tecnologias digitais em sua prática educativa, respeitando aspectos teóricos e práticos, no curso da sua formação inicial, em disciplinas que façam menção ao seu valor imbricado na educação. Apresentando uma contextualização didática que cerca a sua usabilidade e abarque conteúdos específicos para os/as docentes em formação, que possibilite a união teórico prática e as variações desses recursos (CYSNEIROS, 2004).

Maia e Barreto (2012) questionam ainda, a efetividade da formação continuada, considerando que a formação inicial, ao longo dos seus 4 ou 5 anos em muitos casos

deixa lacunas em determinadas situações, e no que se refere às TDIC, esta abordagem vem mostrando-se insuficiente. Portanto, as autoras questionam como a formação continuada, muitas vezes descontextualizada, em curto espaço de tempo, em ambientes físicos desprovidos de recursos básicos, poderia atender a complexidade que abarca o uso das tecnologias na prática docente?

Na mesma via, Cysneiros (2004) sugere que o contexto ideal para fornecer subsídios tangentes às tecnologias na prática docente é a oferta deste construto na formação inicial destes/as atores/as. O autor acredita que a formação inicial se configura como um espaço privilegiado para a apropriação das TDIC, priorizando aspectos específicos para sua aplicabilidade ao ensino. Não atendendo a estes critérios, o modo como a tecnologia vem sendo concebida e ensinada acaba por negligenciar questões educacionais basilares, causando influências à prática docente destes/as agentes sociais (BUCKINGHAM, 2007).

Pelo exposto defendemos que a universidade é o espaço ideal para a condução da tecnologia enquanto proposta pedagógica na formação de professores/as, sendo um amplo campo para a exploração das tecnologias digitais. Visto que, de acordo com Restrepo e Vera (2005), a universidade é o meio pelo qual a cultura moderna se articula a produção científica e deve promover a incorporação de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação em versões avançadas a fim de potencializar as aprendizagens dos estudantes, repercutindo assim na sociedade, pois “o novo desafio das universidades é instrumentalizar os alunos para um processo de educação continuada que deverá acompanhá-los em toda sua vida” (BEHRENS, 2000, p. 67).

Contudo estudos empíricos recentes trazem a latente deficiência da formação inicial de professores/as frente às novas práticas tecnológicas, como é o caso de Oliveira e Marinho, (2020); Godoi *et. al*, (2018); Sánchez (2018); Bueno *et. al*, (2015). Entretanto, nosso enfoque em relação à insuficiência da abordagem das tecnologias digitais no contexto da formação inicial docente será em especial, na formação de pedagogos/as. Justificamos a seguir tal imbricação.

2.3 FORMAÇÃO INICIAL, LICENCIATURA EM PEDAGOGIA E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

A Resolução CNE/CP Nº 2, de 01 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, dentre outras abordagens, chama atenção para o manejo de tecnologias digitais na formação docente.

O documento, aduz que para o exercício da docência, o profissional do magistério da educação básica, deve perpassar em sua formação por “dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional”. (BRASIL, 2015 p. 3). Bem como, propõe a/o professor/a em sua práxis “o uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos professores e estudantes”. (BRASIL, 2015, p. 6).

Em outra passagem, a Resolução vai destacar a necessidade do “desenvolvimento, execução, acompanhamento e avaliação de projetos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos e estratégias didático-pedagógicas” (BRASIL, 2015, p. 7).

Ainda no que concerne às dimensões que abarcam a formação inicial, de acordo com a referida resolução, cabe ao egresso da formação para docência obter conhecimentos que proporcionem “relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem” (BRASIL, 2015, p. 8).

No mesmo caminho a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, ao dirimir as competências gerais dos docentes sugere ao professor “usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas” (BRASIL, 2019, p. 13). Do mesmo modo, propõe enquanto função do professor “compreender, utilizar e criar

tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes” (BRASIL, 2019, p. 12).

A Resolução de 2019 traz que o uso destas tecnologias pelo professor deverá ocorrer “como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens” (*idem*).

Enquanto dimensões da prática profissional docente, o documento sugere ainda “[...] a utilização das tecnologias digitais, dos conteúdos virtuais e de outros recursos tecnológicos e sua incorporação à prática pedagógica, para potencializar e transformar as experiências de aprendizagem dos estudantes [...]”. (BRASIL, 2019, p. 15).

Tais apontamentos mostram com nitidez o quão imbricada está a atuação da universidade na competência e desenvolvimento de formação tecnológica para a prática docente. Cabendo às universidades, a promoção de uma formação inicial com vistas ao uso das linguagens digitais e inovações tecnológicas que permeiam as necessidades da sociedade contemporânea (JUNIOR; LUCENA, 2013). Conduzindo “através de seus cursos de formação de professores, rever seus currículos” (MAIA; BARRETO, 2012, p. 58).

Dentre outras perspectivas, os documentos apresentados despertam a necessidade do domínio da linguagem digital pelos professores/as, pois vivemos uma nova realidade atrelada à infância – as tecnologias digitais.

Dialogando sobre os aspectos que permeiam a educação e as tecnologias Prensky (2001, p. 1) questiona “os alunos de hoje são em sua maioria *falantes nativos* da linguagem digital de computadores, videogames e internet. Então o que faz o resto de nós?”. Nesta via, a abordagem das tecnologias digitais necessita inferir sobre os aspectos instrumentais na prática docente, sobretudo nas séries iniciais da Educação Básica, onde as crianças tendem a ter os primeiros contatos com a escolarização, estando em diversos contextos apropriadas de mídias digitais em suas atividades, para além dos muros da escola.

Sobre o tema em mote, Buckingham (2010) afirma que pouco se sabe sobre o que a criança pratica fora da escola, não obstante, há uma vertiginosa possibilidade que esteja em movimento constante com recursos tecnológicos e de comunicação.

Ao se inserirem nos espaços escolares, estas crianças estarão justamente sob a expertise dos Pedagogos/as. São pontualmente egressos dos cursos de

Licenciatura em Pedagogia que atuam na linha de frente deste processo de formação básica junto a estes sujeitos em processo de aprendizagem, tanto na Educação Infantil, quanto no Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

O curso de Licenciatura em Pedagogia, habilita os profissionais egressos desta formação a intermediar os primeiros contatos dos estudantes com o sistema de ensino, desde o processo inicial de escolarização na infância, por meio da Educação Infantil, avançando aos anos iniciais do Ensino Fundamental (do 1º até o 5º ano escolar), estando as crianças matriculadas nestas fases escolares em média até seus 12 anos.

Conforme salientamos anteriormente, há aspectos que se contradizem ou se desarticulam entre a formação inicial de pedagogos/as e as tecnologias digitais (MAIA; BARRETO, 2012). Nesse sentido, as escolas ainda não usam as tecnologias para a aprendizagem efetiva de seus educandos (GODOI et. al, 2018), na mesma via, reafirma Buckingham (2010) a tecnologia vem sendo vista através de uma lente meramente instrumental nos mais variados sistemas de ensino.

Nesta perspectiva, os/as estudantes de licenciatura em Pedagogia, estando em seu processo formativo inicial, para docência com crianças, carecem de subsídios tecnológicos teórico-práticos à prática docente, visto que as crianças na contemporaneidade vivenciam uma massiva articulação com as tecnologias e mídias em seu cotidiano (BUCKINGHAM, 2007), e completamos, extremamente acentuada nesse período de pandemia.

Em uma realidade onde a criança ao adentrar a escola, em inúmeros casos, já possui vivência com mídias, tecnologias e redes sociais, observa-se “um fosso tecnológico entre as gerações que subverte a relação tradicional entre o adulto que sabe e a criança que não sabe” (BELLONI, 2007, p. 57).

Nesse sentido, inferimos que a contemporaneidade agrega ao pedagogo/a, o desafio da construção de saberes em um universo onde as crianças estão imersas no ciberespaço e, construindo sua identidade mediada por elementos provenientes da relação intrínseca com a cultura que emerge desse crescimento tecnológico (BELLONI, 2009). Cabe então, ao docente, mediar aplicabilidades destes recursos tecnológicos, direcionando-os a objetivos educacionais.

Acerca da apropriação de tecnologias nas práticas de ensino no processo de formação inicial de pedagogos/as, o Conselho Nacional de Educação, a partir da Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, apresenta as Diretrizes Curriculares

Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, determinando em seu Art. 4º, que a formação de professores/as para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, deverá compreender competências vislumbrando “relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas” (BRASIL, 2006).

Tais apontamentos, nos inquietam a compreender, dentre outras nuances, o que compartilham os/as estudantes de Pedagogia acerca da relação com tecnologias digitais no decorrer de formação inicial?”

Levamos estes questionamentos por acreditar que vivemos uma pressão social para que a educação esteja em sintonia com a realidade e os anseios do mundo contemporâneo. Portanto, discutir e questionar a prática docente se faz pertinente desde que alicerçada aos saberes de sua formação inicial. Não se trata de evidenciar equívocos na prática pedagógica das instituições de ensino superior, mas de fornecer um novo olhar para a relação teórico-prática tecnológica no contexto universitário.

Maia e Barreto (2012) são enfáticas acerca da necessidade de investimento na formação inicial de pedagogos/as para o uso das TDIC afirmando que “somente com professores aptos para o trabalho com recursos digitais, abre-se a possibilidade de criação de ambientes mais significativos de aprendizagens, o que contribui para a melhoria da educação brasileira” (MAIA; BARRETO, 2012, p. 57).

Assim, é necessário melhorar a formação inicial e as condições de trabalho dos/as pedagogos/as para que eles possam didaticamente usar os recursos tecnológicos existentes nas escolas, agregando valores ao processo de ensino aprendizagem (GODOI, et al, 2018).

Pesquisas conduzidas por Bueno et. al (2015, p. 87) mostram que “na graduação do curso de pedagogia não tem subsidiado uma formação necessária para usufruir das *TIC* 's na educação básica”.

Na mesma direção, os resultados de Oliveira e Marinho (2020) trazem relatos de insegurança e falta de confiança dos/as professores/as para atuar em um cenário educativo permeado por tecnologias digitais, de modo que o despreparo é resultante da ausência ou insuficiência de formação inicial que abarque o contexto teórico-prático das TDIC. Tais impressões foram colhidas especificamente de docentes da Pedagogia em atuação nos anos iniciais da Educação Básica.

Acerca do currículo aplicado em cursos de Pedagogia, Bueno *et. al* (2015, p. 07) afirmam: “é necessária a devida compreensão do itinerário de formação dos futuros docentes no tocante à utilização de recursos tecnológicos”, por isso nos aproximamos do currículo formativo dos cursos de Licenciatura em Pedagogia de Universidades Públicas presentes no estado de Pernambuco.

Ao propor investigar as matrizes curriculares de alguns cursos de licenciaturas do estado de Pernambuco, temos o intuito de identificar se os cursos de formação inicial abarcam o diálogo da cibercultura na educação, ou se, “esse assunto fica vagando e particularmente cada professor envolve em seu programa de disciplina se quiser?”, conforme sugere Silva (2015, p. 97).

Godoi *et al* (2018); Oliveira e Marinho (2020) e Bueno *et. al* (2015) enfatizam a premente instância de novas investigações que possam refletir sobre como vem sendo conduzida a formação inicial de pedagogos/as frente ao uso de tecnologias digitais, com vistas à produção e colocação em prática de políticas que avancem e traduzam apoio ao processo de ensinar e aprender no interior das escolas públicas brasileiras.

Assim, evidenciamos a problematização das TDIC na formação inicial de professores/as, particularmente pedagogo/as, reconhecendo que tais recursos não são, em nenhuma hipótese, a solução para os problemas educacionais, contudo, acontecimentos recentes mostram cada vez mais a imersão das tecnologias e suas possibilidades à educação (OLIVEIRA; MARINHO, 2020, SILVA; BONA, 2020).

Projetamos por meio deste trabalho, avançar empírica e teoricamente acerca da seara investigativa em questão, com vistas a contribuir com a formação inicial desenvolvida nos cursos de Pedagogia das universidades públicas.

Concordamos com Basílio e Machado (2013, p. 107) ao destacar que no decorrer do curso, “a pedagogia é capaz de contribuir tanto para a mudança de si quanto para mudança social”, nesse contexto, as autoras revelam que a transformação da realidade decorre por meio de seus processos educativos.

Para além disso, objetivamos apontar caminhos que conduzam a uma maior aproximação entre as necessidades que surgem da sociedade contemporânea e o conhecimento produzido nas universidades, mais especificamente nos cursos de formação de professores/as, com ênfase para o curso de licenciatura em Pedagogia.

Ao nos remetermos às subjetividades que circundam os sujeitos em tela, tencionamos nos aproximar dos sentidos que são compartilhados entre os pares. De

modo que obter acesso ao pensamento social destes estes/as atores/as, implica associar concepções teóricas da própria Psicologia. Assim, buscamos ancoragem conceitual na Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978), a qual, compreende como uma corrente manifestada na própria Psicologia Social e se destina ao entendimento dos saberes instituídos no senso comum, isto porque estas representações partilhadas pelos sujeitos, são também, caminhos que orientam práticas sociais (ABRIC, 1994a).

No capítulo seguinte, discorreremos a respeito da teoria, conceituando suas principais abordagens, com ênfase para o caminho estruturalista da representação social, posto que esta é também a corrente que subsidia teoricamente nossa investigação.

3 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: DIREÇÃO TEÓRICO-CONCEITUAL

A condução de nossa investigação centra-se na Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978), mais especificamente está ancorada na Abordagem Estrutural e na Teoria do Núcleo Central, (ABRIC, 1987), em função das especificidades que circundam o fenômeno aqui representado. A seguir, trazemos aspectos concernentes às teorias postas como basilares na construção desta pesquisa.

3.1 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Conceituar as representações sociais requer considerar aspectos culturais, sociocognitivos, afetivos e valorativos existentes nos meios e nas mentes, se fundamentando em uma realidade presente nos objetos e nos sujeitos, pois “é um conceito sempre relacional, e por isso mesmo social” (GUARESCHI, 1996, p. 16).

Serge Moscovici em 1961, problematiza o conceito de Representações Coletivas, propondo uma análise alicerçada ao aspecto sócio-cognitivo-subjetivo dos conjuntos sociais, preconizando assim, a Teoria das Representações Sociais (TRS) que se tornou um constructo teórico da Psicologia Social.

A saber, as representações coletivas vinham sendo estudadas por meio das pesquisas de Émile Durkheim (1897). Até então, as representações coletivas, foram problematizadas inicialmente com a publicação de *O suicídio* em 1897 por Durkheim, o lançamento da obra surge com intuito de manifestar atenção para investigações que compreendessem os fenômenos da coletividade (CONSOLIM, 2007).

Moscovici (1978) diferencia as representações sociais das representações coletivas, ao admitir que a primeira contribui exclusivamente para os processos de formação das condutas e de orientação das comunicações e das práticas sociais. O autor destaca que “por representações sociais, entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais” (MOSCOVICI, 1978, p. 181).

Outrossim, a Teoria das Representações Sociais (TRS), surge objetivando compreender processos sociocognitivos e afetivos que se gestam no âmbito das

relações, comunicações, construções e práticas entre grupos (SANTOS, 2005). Em tempo, as representações sociais são fenômenos que funcionam como um sistema de interpretação da realidade, o qual precede e norteiam comportamentos (ABRIC, 1994b). Nesta via, enquanto a TRS destina-se a compreender o universo de sentidos pelo qual o sujeito se apropria do conhecimento, a representação em si, se aproxima do conhecimento socialmente elaborado e partilhado pelos sujeitos (JODELET, 2001).

Jodelet (2001) define aspectos inerentes para que um fenômeno corresponda a uma representação social, pois, nem todo conhecimento se congrega a uma representação social. A autora afirma que toda representação tem origem do sujeito para o objeto, sendo assim, toda representação é representação de alguém, pois, o estudo de uma representação social “pressupõe investigar o que pensam, por que pensam e como pensam os indivíduos, sobre um determinado fenômeno social” (ALMEIDA, 2001, p. 132). Compreendendo assim, a partilha, conexões e reflexões sobre sua própria experiência com o outro.

Destarte, a teoria propõe que ao apreender algo novo surgem representações que são socializadas entre os grupos, este processo ocorre no interior do pensamento social e atua intermediando a condução de comportamentos e práticas diante do objeto. Nesse sentido, “partilhamos esse mundo com os outros, que nos servem de apoio, às vezes de forma convergente, outras pelo conflito, para compreendê-lo, administrá-lo e enfrentá-lo” (JODELET, 2001, p. 17).

Para Almeida (2000), por intermédio da teoria se tornou possível a compreensão de diferentes realidades sociais, revelando aspectos até então desconhecidos, sendo assim, a TRS busca apreender fenômenos desencadeados a partir da transposição do saber científico para um saber socialmente compartilhado e compreensível no âmbito das relações e comunicações sociais, um saber mais ‘comum’ aos indivíduos que o compartilham.

Jodelet (2001) expõe três características intrínsecas à representação social: 1. O conhecimento necessita ser socialmente elaborado; 2. Há a orientação das condutas e da comunicação; 3. Ocorre a partilha de uma visão de realidade comum a um determinado conjunto social. Nesse pensar, o fenômeno da representação corresponde a uma transformação do desconhecido em algo passível de se compreender, do não-familiar para o familiar (ALMEIDA, 2001). Nesta via, a teoria oportuniza se aproximar das representações em sua essência, enquanto propostas de conhecimentos do senso comum, socialmente estabelecidas por leigos em relação

a um determinado campo científico. Portanto, a Teoria das Representações Sociais intenta explicar como determinados conhecimentos científicos são apropriados enquanto saberes do senso comum, para além de compartilhados, sendo estes saberes orientadores de práticas sociais (SANTOS, 2005).

Para Bona (2019) o senso comum compreende uma das diversas nuances do conhecimento e se gesta nas práticas sociais. Nesse contexto, as representações sociais são fenômenos vívidos e possuem relevância para a população que a representa. Orientam e são orientadoras das práticas sociais de um grupo específico (SÁ, 2014).

Assim, o arcabouço teórico atua fornecendo caminhos científicos, que possibilita ao pesquisador que a teoriza, identificar, se aproximar e conhecer a estrutura das representações sociais, enquanto fenômenos que surgem nas mais diversas variantes do pensamento social.

Há dois mecanismos principais pelos quais as representações sociais são construídas: *Objetivação* e *Ancoragem*. Embora possuam sistemáticas distintas, ambos auxiliam na compreensão da construção e reconstrução das relações sociocognitivas.

Podemos destacar a concepção cognitiva da Objetivação elencando a tendência do sujeito a materializar a representação, buscando transformá-la em algo mais suscetível a sua aceitação, afastando-a do conceito abstrato, aproximando a algo mais corpóreo ou material (TRINDADE, 1998). Esta sistematização tende a transformar um conceito em uma imagem concreta e com significado.

Por meio da Ancoragem, o objeto da representação é pensado a partir de outro esquema preexistente no conhecimento do indivíduo, em outras palavras, a ancoragem pode ser entendida por um processo de assimilação do novo a outros saberes já existentes, construindo nesta relação um novo conhecimento ou conceito. Santos (2005) aponta o funcionamento da ancoragem pela relação do desconhecido com algo similar ao sujeito, estabelecendo uma rede de significações nesse processo.

No campo de investigações das representações sociais, alguns pesquisadores se destacaram por colaborar significativamente com novos direcionamentos conceituais que complementam as proposições de Moscovici, originando três abordagens teóricas distintas, no entanto, complementares ao processo de apreensão das representações sociais.

Denise Jodelet (2014) mantém a perspectiva inicial de Moscovici, e agrega a transversalidade pela qual a teoria pode 'navegar' nas áreas do conhecimento, compondo um viés de investigações das psicossociologias nas ciências humanas. Essa abordagem, promove avanços significativos nas investigações, incluindo expansão em domínios transversais como saúde e educação.

Willem Doise (2002) sugere a abordagem *Societal*, partindo da universalização das explicações psicológicas e sociológicas que se concebiam antes mesmo da TRS. O autor destaca a aliança entre estes eixos para fornecer subsídio aos fenômenos em representações, assim, a abordagem "supera essa dicotomia, na medida em que seus objetos de estudo situam-se no espaço de interface do indivíduo e do coletivo, admitindo de forma integrada explicações tanto em nível psicológico quanto sociológico" (PACHECO, 2011).

Jean-Claude Abric (1994b) preconiza a abordagem *Estrutural* das representações sociais que se caracteriza principalmente pela distinção dos elementos de uma representação. O autor descreve a estrutura de uma representação em dois sistemas: Central e Periférico. Este caminho teórico dialoga com as nuances que circundam nosso objeto de investigação, por possibilitar uma maior aproximação às partes que envolvem a representação e a relação existente entre o fenômeno e a condução de práticas sociais (ABRIC, 2003). Portanto, tencionamos destrinchar no próximo subcapítulo, aspectos conceituais e empíricos dessa zona investigativa.

É importante destacar que a corrente gestada no viés Psicossocial em 1961, por Moscovici atravessa as Ciências Humanas, deixando de ser considerada patrimônio exclusivo de um campo científico singular, posto que, assenta suas raízes na sociologia, antropologia e história das mentalidades, sem descartar o aporte por outras áreas do conhecimento (ALMEIDA, 2002).

Nesse sentido, embora esteja alicerçada à Psicologia Social, a Teoria das Representações Sociais avança exponencialmente na área da educação. Esta trajetória tornou perceptível que a proposta de Moscovici "abre novos campos de pesquisa que sejam adaptados à demanda dos países em desenvolvimento e adequados para aplicação em domínios como comunidade, saúde e educação, bem como para intervenção e mudança nas relações sociais" (JODELET, 2014, p. 415).

Alves-Mazzotti (1994) apresenta um breve recorte concernente à aplicação da teoria voltada ao entendimento do que ocorre durante a interação educativa, não apenas ao propósito do conhecimento, adentrando a mecanismos psicossociais em

exercício nas interações a que se propõe investigar no campo educacional. A autora fomenta o conhecimento produzido a partir do campo teórico envolvendo as representações sociais do professor, salientando que a partir da lente das representações sociais se propicia saberes, atitudes e valores inerentes às práticas sociais desses sujeitos, considerando nuances subjetivas imbricadas a sua formação, se configurando como aporte teórico de extrema relevância nas áreas de educação, com ênfase para a formação de professores (ALVES-MAZZOTTI, 2007).

Menin, Shimizu e Lima (2009) e Arruda (2005) destacam a pesquisa em representações sociais nas ciências da educação como um campo profícuo no Brasil. Chamam atenção para a busca de fenômenos relacionados ao professor, ao passo que, Crusoé (2004) ressalta a importância da teoria em propor estratégias conceituais que considerem o conhecimento do senso comum, permitindo através deste explicar determinadas práticas em ambientes educacionais.

Estes achados corroboram a TRS como lente investigativa para o objeto posto em investigação neste estudo. Destarte, apontamos a Abordagem Estrutural como potencial no aprofundamento ao ambiente interno da representação, possibilitando o conhecimento da sua estrutura, perpassando os sistemas centrais e periféricos. Portanto, continuamos a discorrer no próximo tópico, sobre esta abordagem, pois apoiamo-nos na proposição de Abric (2003), quando destaca que é no cerne da representação que podem ser aproximadas às relações que perpassam a representação e as práticas sociais.

3.2 A ABORDAGEM ESTRUTURAL E A TRANSFORMAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Ao aprofundar pesquisas acerca da estrutura das representações, Jean-Claude Abric (1994a) apreende características determinantes ao avanço da teoria de Moscovici (1976). O autor busca estreitamento permeando as relações que se estabelecem entre as representações e as condutas, ou seja, o pensamento social estruturado e compartilhado e as práticas sociais dos grupos.

Este caminho investigativo, precedido por Abric e posteriormente por outros investigadores, em destaque alguns dos quais nossa investigação dialoga prioritariamente - Flament (1994), Guimelli (1994), Rouquette (2000), vai desvelar

aspectos indispensáveis ao estudo das representações sociais, sem, em momento algum, sobrepor ou contradizer a teoria seminal de Moscovici (1976). Esse viés estruturalista irá congrega o arcabouço teórico, conceitual e metodológico complementar ao que já havia sido posto na versão inicial da Teoria.

A Abordagem Estrutural implementa o conhecimento acerca da natureza e do funcionamento da representação. O estruturalismo permite aproximações da sistematização da organização de uma representação, possibilitando aprofundamento na sua dinâmica das representações, também conhecida como transformação, e em sua intrínseca relação com as práticas sociais.

Abric (1994d) apreende dentro da relação constituída por meio das representações uma sistematização de funções pré-estabelecidas, subdivididas em quatro papéis distintos: a) *Função de saber*: auxilia na compreensão do novo, e a realidade que o grupo perpassa, possibilitando a construção coletiva de novos saberes sociais. b) *Função identitária*: situa os indivíduos em seus respectivos campos sociais, permitindo que haja especificidades entre os grupos, sem, no entanto, descaracterizar as construções sociais; c) *Função orientadora*: orienta as práticas de acordo com o conceito social existente no campo onde se insere; d) *Função justificadora*: justifica os comportamentos, ou seja, as práticas, adotadas pelos indivíduos a partir de um determinado objeto que possui valor representacional àquele grupo social.

Nesse viés teórico, Abric (1994a) defende que as funções das representações guiam e justificam comportamentos e práticas. Assim, as representações são tanto estáveis, ou rígidas, quanto flexíveis, passíveis de mudanças. Para o autor, conhecer a estrutura de uma representação é essencial para depreender sua natureza, além da maneira como ela se difunde no grupo que a representa, para tanto, sugere conduzir investigações ao interior da representação, buscando se aproximar dos componentes intrínsecos, posto que há uma rede de sentidos organizada em torno do núcleo central, lhe oferecendo significado e determinando sua relação com os elementos constitutivos (ABRIC, 1995). Isto porque “o núcleo é uma estrutura que organiza os elementos da representação e lhes oferece sentido” (FLAMENT, 1989, p. 175).

As investigações conduzidas por Abric (1987) resultaram na proposição da Teoria do Núcleo Central, que buscou contemplar e estudar as partes, funções, características e especificidades dos elementos internos da representação. Conforme apontamentos anteriores, a Teoria do Núcleo Central não se contrapõe às

proposições iniciais da TRS, surge e congrega-se gestando aporte complementar que endossa, fundamenta e expande a gênese da teoria das representações sociais.

Ao apresentar a Teoria do Núcleo Central, Abric (1994a) propõe que uma representação é um conjunto estruturado de crenças e atitudes, formada por dois sistemas interligados: um central e um periférico. O autor exemplifica os sistemas comparando-os metaforicamente ao corpo humano. Assim, o Núcleo Central seria a cabeça e o Sistema Periférico o corpo e a carne, a saber, cada sistema possui um papel específico e determinante no funcionamento da representação, no entanto são complementares, há uma interligação, um necessita do outro (SÁ, 1998).

Para Bona (2014) a Teoria do Núcleo Central se debruça ao conhecimento do conteúdo e da estrutura da representação, adentrando aos aspectos intrínsecos de sua organização estrutural. O núcleo central, é sobretudo um componente basilar constituído de três funções (ABRIC, 1995). Cabe ao núcleo promover o sentido da representação (função geradora), organizar internamente os elementos constituintes da representação social (função organizadora) se configurando ainda como responsável pela estabilidade (função estabilizadora) dos sentidos compartilhados que o compreendem (ABRIC, 1994a).

Nesse prisma, a função geradora oferece sentido à representação, é através desta função que “o significado dos outros elementos constitutivos da representação é criado ou transformado” (ABRIC, 1994c, p. 74). Enquanto a função organizadora está centrada em determinar “a natureza das ligações que unem os elementos de uma representação”, salienta-se ainda a propriedade de estabilidade que o núcleo possui. Isto posto, o núcleo central se concebe como um elemento estabilizador da representação e, portanto, menos suscetível a mudanças provenientes de fatores externos (ABRIC, 1994b).

Desta feita, o núcleo central é fundamental para a representação, pois determina o seu sentido e sua organização interna, conforme descrevemos acima, se caracterizando ainda como “um subconjunto da representação, constituído por um ou mais elementos, cuja ausência desconstruiria a representação ou lhe conferiria um significado completamente diferente” (ABRIC, 1994c, p. 73).

Sá (1998) chama atenção para as especificidades que perpassam a apreensão do núcleo central, o autor discorre acerca das peculiaridades que envolvem a teoria e a importância do correto direcionamento metodológico para alcance desta estrutura. Trata-se de um sistema complexo, possui marcas da memória coletiva do grupo e ao

mesmo tempo direciona normas em relação ao objeto representado, constituindo assim a base da representação social (ABRIC, 1994c).

Para Abric (1994b) se torna relevante destacar que o fato de um elemento ser saliente na representação, ou seja, possuir um valor quantitativo aparente, não o torna central na estrutura da representação. O autor destaca a dimensão qualitativa da representação, e nesse caso é importante observar se “esse elemento dá sentido ao todo da representação” (ABRIC, 1994c, p. 74). Grosso modo, não é a repetição de elementos que o configura nuclear, se faz necessário que este elemento ofereça significado à representação para ser considerado parte constituinte do núcleo central.

É por meio da estrutura do núcleo que é possível determinar se estamos em torno de uma ou mais representações distintas, posto que para que duas representações sociais sejam diferentes, elas necessitam estar organizadas em torno de núcleos diferentes, no entanto, pode haver mais de um elemento nuclear na mesma representação, compreendendo assim, um sistema hierárquico, composto de duas dimensões: uma normativa e uma funcional (ABRIC, 1998).

Este conjunto de elementos pertencentes ao núcleo possui duas naturezas distintas: *Elementos Normativos* e *Elementos Funcionais*. Os elementos normativos estão mais ligados a formulação de justificativas, posições e julgamentos, enquanto o os funcionais se aproximam mais da orientação de práticas sociais (ABRIC, 1995).

Colaborando, as proposições de Abric e Rateau (1995) e Guimelli (1994) põem em questionamento dois elementos considerados centrais sobre a representação social do objeto ‘Grupo ideal’, os resultados configuraram ‘amizade’ e ‘igualdade’ como elementos absolutos, os autores apreendem que ambos são imprescindíveis para o conjunto social que os representa, portanto, são nucleares, entretanto, passam a questionar: Sendo ambos elementos nucleares, possuem o mesmo peso e o mesmo valor na representação? Ou um é mais importante que o outro?

A este respeito, Guimelli (1998), vai inferir que no interior do núcleo um elemento possuirá um grau de importância mais saliente que outro, isto porque “certos elementos são mais decisivos que outros no reconhecimento da identificação do objeto” (GUIMELLI, 1998, p. 29). Portanto, alguns elementos do núcleo serão considerados mais relevantes, visto que há uma hierarquização em seu cerne, e esta hierarquização é determinada pelo grupo social que o representa. Nesta via, “são os próprios sujeitos que irão atribuir a função normativa ou funcional a cada elemento”

(ABRIC, 1995, p. 25) e complementamos, a representação pode funcionar em universos simbólicos diferentes.

Abric (1998) destaca três características protuberantes do núcleo: o seu valor simbólico, pois o núcleo tende a ser saliente na representação, quando questionado por meio de métodos específicos para sua apreensão, costuma se sobressair com mais ênfase. Outro aspecto é seu valor associativo, o núcleo tende a ser fortemente associado ao elemento representado, por fim, o núcleo é expressivo, por possuir um lugar privilegiado no campo representacional, há grande possibilidade de o elemento nuclear “escapar” em expressões verbais, na narrativa dos sujeitos.

Flament e Rouquette (2003) são enfáticos ao esclarecer que nem toda representação possui núcleo, pois o núcleo está presente em uma representação bem formulada ou cristalizada em seu processo de instalação, este aspecto diz respeito a função de estabilidade da representação. Ainda sobre a função de estabilidade, Abric (1994b) salienta que por possuir características de resistência à mudança e rigidez, a transformação da representação só é possível se houver a modificação do núcleo, posto que o núcleo central constitui a parte “não negociável” da representação, mais rígida, estável e resistente a mudança; o pensamento consensual coletivo está inserido em seu cerne. O autor descreve o núcleo central como formativo, enquanto o periférico se configura como funcional, mais flexível e menos denso.

Flament e Rouquette (2003) acentuam que independente da necessidade de apreensão do núcleo central, a qual os autores concordam irrefutavelmente se tratar de uma prática imprescindível nas pesquisas de RS, é pertinente ainda ao pesquisador estar atento para em hipótese alguma desconsiderar elementos periféricos, ou até outros aspectos considerados minoritários em algumas circunstâncias, visto que “se o indivíduo possui uma opinião minoritária sobre um aspecto importante da RS isso implicará uma compensação a esta *não conformidade* com outra opinião aceitável ao grupo” (FLAMENT; ROUQUETTE, 2003, p. 108, *grifos dos autores*).

O sistema periférico se apresenta, portanto, como componente da representação, posicionado como escudo do núcleo central, isto porque, é complementar ao núcleo e deve ser considerado valioso nas pesquisas estruturalistas em razão de sua característica condutora das práticas sociais. Em uma grande variedade de ocasiões, os pesquisadores estruturalistas, dispõem toda a

sua atenção ao núcleo, em detrimento do sistema periférico, erroneamente desprezam circunstâncias fundamentais em suas investigações (FLAMENT, 1994).

Os elementos que se encontram na periferia da representação têm uma importante função no condicionamento das práticas (ABRIC, 1994c), conseqüentemente os sistemas periféricos podem ser considerados “prescritores dos comportamentos implementados em relação ao objeto” (ABRIC, 1994c, p. 75).

Podemos considerar o sistema periférico como o universo mais vivo da representação, por possuir relação intrínseca com as práticas relativas ao objeto. Por ser menos estável vai permitir inferências individuais salientes a representação, estes componentes possuem peso e valor determinados pelo núcleo central (ABRIC, 1994c).

Abriç (1994c) torna evidente que os elementos da periferia permitem uma apropriação mais individual da representação, assim este sistema aglomera variações de comportamento por efeito de sentidos e variações pessoais do sujeito, portanto retomamos ao conceito inicial da representação enquanto modulação estática e também flexível, este construto, se apresenta inerte em seu núcleo e adaptável na periferia

Ao mesmo tempo que ele depende do núcleo central ele o complementa, se tornando essencial para o outro, possuindo funcionalidades específicas: a) *Concretização*: nesse espaço que são formulados em termos concretos as representações que serão externadas pelos sujeitos; b) *regulação*: campo de flexibilidade, responde ao contexto imediato e as mudanças situacionais postas; c) *Prescrição dos comportamentos*: guiam as ações e práticas instantâneas, frente a um determinado contexto ou situação imediata; d) *Proteção do núcleo*: absorve elementos contraditórios a representação que venham a surgir, evitando o impacto ao núcleo; e) *Modulações personalizadas*: permite a existência de características individuais e históricas do sujeito, ele torna possível posições pessoais, sem descaracterizar o conteúdo geral da representação (ABRIC, 1998). Mediante o exposto, diferentemente do núcleo central, o sistema periférico é sensível e poderá refletir o contexto vivenciado e mais intensamente as transformações postas pelo contexto social.

Concluimos a partir de então, que as principais funções da periferia estão relacionadas a orientação de condutas, modulação individual e proteção nuclear. Chamamos atenção para a última questão, pois os elementos nucleares estariam sendo protegidos, como uma espécie de bloqueio da transformação (FLAMENT,

1989), enquanto aqueles que os circundam, a periferia, se transforma mediante novas informações postas acerca do objeto em representação.

A este respeito, Flament (1994) aponta o sistema periférico como responsável pela condução das práticas e orientação das condutas; pontua que a depender das mudanças nas práticas ou no constructo social, esse sistema protege o núcleo central de uma eventual transformação proporcionada por fatores externos, ainda que de modo temporário, mantendo a estrutura dos elementos centrais, sinalizando ainda a capacidade flexível que o sistema possui, possibilitando a integração de variações individuais dos sujeitos, relacionadas às suas experiências pessoais. Reforça a ideia de que “é na periferia que se experimenta uma representação social cotidiana” (FLAMENT, 1994, p. 85).

Flament (1994), direciona pesquisas ao entendimento da condução dos comportamentos. Para ele, os sistemas periféricos são considerados uma questão central no estudo da dinâmica das representações, pois é por meio da periferia que se pode aprofundar o conhecimento entre as representações e as mudanças de conduta, inferindo assim, nas condições das transformações da RS.

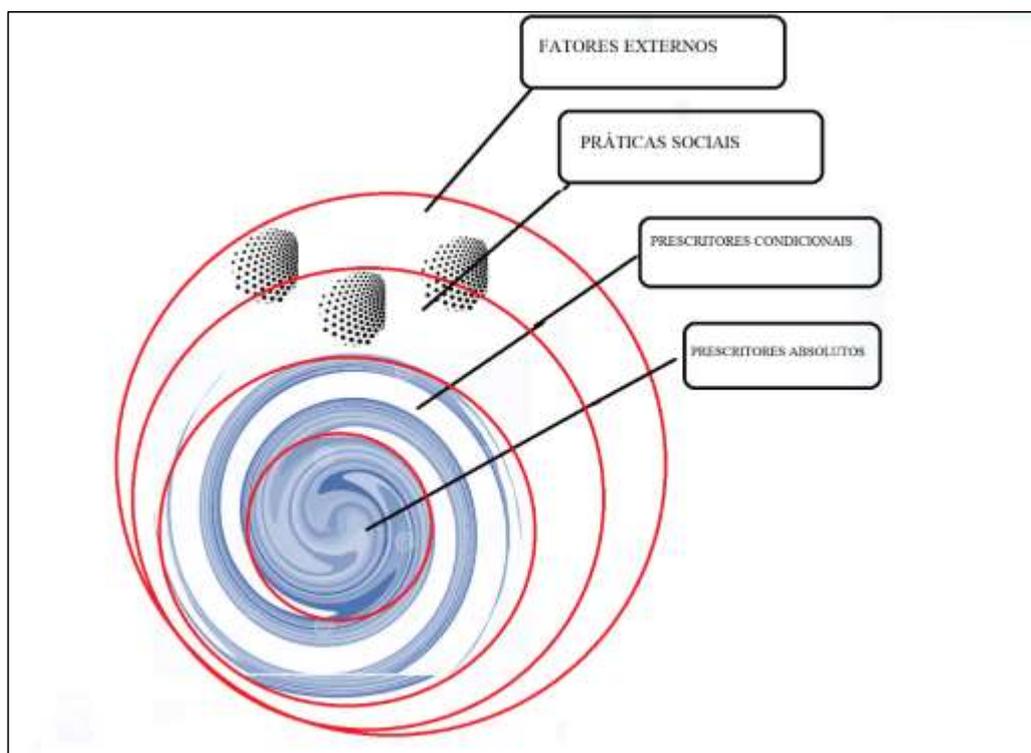
Ao se debruçar sobre os fenômenos que conduzem a dinâmica das representações, Abric (1998) justifica que a transformação da representação social só ocorre se o núcleo for atingido e propõe a seguinte reflexão para questionar o fenômeno: “o que acontece quando os atores sociais são levados a desenvolver práticas sociais em contradição com seu sistema de representação?” (ABRIC, 1994c, p. 81).

Flament (1989), responde ao questionamento, negando que práticas contraditórias possam se engendrar ao núcleo central, posto que:

Por diversas razões, certos aspectos de uma situação podem estar em desacordo com alguns aspectos da representação. Se estes desacordos se inscrevessem diretamente no núcleo central, pelo seu caráter estrutural, haveria imediatamente a desestruturação da representação. Se assim fosse as representações se transformariam constantemente, o que não se verifica (FLAMENT, 1989, p. 178).

Nota-se que o autor é enfático ao declarar que as circunstâncias externas não afetam diretamente os prescritores absolutos, se originam do contexto externo, inferem nas práticas sociais e se engendram pelos prescritores condicionais. Com vistas a oferecer um melhor entendimento desta dinâmica, trazemos na Figura 1, o esquema defendido por Flament (1989).

Figura 1 – Esquema Acerca da Dinâmica das Representações Sociais



Fonte: Produzido pela autora (2020), a partir de Flament (1989).

A figura 1 retrata a concepção de Flament (1989), no que se refere à transformação da representação. O autor expõe que a periferia age como um pára-choque no processo de proteção ao núcleo, conforme vislumbramos na imagem, o núcleo corresponde a parte mais central e segue 'protegida' pela periferia.

Para Flament (1989) esta proteção poderá ou não ser rompida a depender das circunstâncias externas que a envolvem. Assim, quando um grupo passa a conduzir práticas totalmente em desacordo com o núcleo, o sistema periférico atua mantendo a proteção sobre o núcleo, visto que nele encontram-se aspectos mais flexíveis da representação. Caso estas práticas se intensifiquem, o núcleo pode vir a ser rompido, transformando a representação. Este fenômeno decorre ainda, segundo Guimelli (1994, p. 106) “do acesso a novas práticas que modificam de forma massiva a estrutura da representação”.

Portanto, como os elementos da periferia são considerados prescritores de condutas, caso ocorra o surgimento de mudanças nessas práticas, esses elementos

prescritores se adequam à novidade posta (WOLTER; SÁ, 2013). Nesta via, fatores externos ou intercorrências podem causar inferências no estado da representação ou “qualquer estado de mundo fora da representação social” (FLAMENT, 1994, p. 50). Assim, as circunstâncias externas poderão acarretar a transformação da representação, desde que seja significativa o suficiente para este feito (ABRIC, 1994c).

Flament (1989, p. 180) irá classificar o surgimento de práticas em contradição explícita à representação como “esquemas estranhos” que se inserem em total desacordo às práticas postas “esquemas normais”. Um exemplo citado por Wolter e Sá (2013) seria uma nova Lei, que parte de um âmbito externo e força os sujeitos a modificarem seus comportamentos.

Os esquemas normais sob a influência de elementos estranhos, transformam-se no que chamamos de esquemas estranhos, que aparecem como se tivessem quatro componentes estreitamente imbricados: 1. Evocação no normal; 2. Designação do elemento estranho; 3. Afirmação da contradição entre esses dois termos; 4. Proposição de uma racionalização que permite suportar (por um tempo) a contradição (FLAMENT, 1989, p. 180).

A teoria apresentada por Flament (1994) coaduna a proposição de Abric (1995), na qual, as representações devem ser consideradas como uma condição das práticas e as práticas por sua vez, como agentes de transformação das representações.

Destacamos a partir do Quadro 1 aspectos inerentes a três tipos de transformações apontadas por Abric (1994), quais sejam: *Resistente*, *Progressiva* e *Brutal*.

Quadro 1 - Características da Transformação da Representação Social

TRANSFORMAÇÃO	PROCESSO DE INSTAURAÇÃO	AÇÃO DO NÚCLEO	SITUAÇÃO FINAL DO NÚCLEO CENTRAL
RESISTENTE	Surgimento de esquemas estranhos gerenciáveis pela periferia	Se mantém intacto por um determinado período de tempo	Ruptura eventual, condicionada a multiplicação dos esquemas estranhos
PROGRESSIVA	Aparecimento de práticas pouco ou nada contraditórias ao núcleo	Absorve gradativamente as novas práticas, fundindo-as a organização existente	Sem ruptura, ocorre a constituição de um novo núcleo
BRUTAL	Novas práticas contraditórias, consideradas	O significado central da Representação Social é rompido	Ruptura direta, face ao questionamento imediato ao núcleo central

	irreversíveis que emergem abruptamente		
--	--	--	--

Fonte: Produzido pela autora (2020), a partir de Abric (1994).

Conforme exposto, a transformação resistente decorre da inserção de elementos novos em desacordo com as representações existentes, estes, adentram através da periferia ocasionando uma transformação no sistema periférico, ou seja, na orientação das condutas. No entanto, esta tentativa de mudança se condensa ao se deparar com os elementos ali existentes, criando uma barreira de acesso ao núcleo, o protegendo, assim “o núcleo central permanece estável e insensível a estas modificações” (ABRIC, 1994c, p. 82).

Nesta dinâmica ‘Resistente’, o surgimento de práticas contraditórias poderá ser gerida pelo sistema periférico. Flament e Rouquette (2003) inferem que estes esquemas são compostos por elementos que podem rememorar o sentido normal daquela representação, propiciando a afirmação de uma contradição entre as práticas e uma proposta de racionalização que permita justificar esta contradição.

Isto posto, os esquemas estranhos não possibilitam o questionamento do núcleo, ao menos por um determinado espaço de tempo, portanto apenas será possível atingir o núcleo se houver a multiplicação destes esquemas estranhos, o que pode ocorrer a longo prazo, no entanto, não ocorrendo este tipo de transformação permanece com o status “*Resistente*” e pode ser também designada como superficial, posto que a mudança ocorre tão somente na periferia (ABRIC, 1994c).

Na concepção de Guimelli (1994) no momento em que os sujeitos observam a mudança em seu ambiente e a consideram algo irreversível o processo de transformação da representação se vislumbra inevitável, todavia quando o grupo acredita ou espera um retorno relativamente rápido ao estado anterior ocorre uma modificação superficial.

A transformação *Progressiva* decorre também da inserção de novas práticas, no entanto, estas não podem ser consideradas totalmente contraditórias ao núcleo. Desse movimento, não decorre a ruptura do núcleo, posto que estas mudanças são graduais “os esquemas ativados pelas novas práticas irão gradualmente se integrar com aqueles do núcleo central e fundir-se com eles para formar um novo núcleo e portanto, uma nova representação” (ABRIC, 1994c, p. 83). Assim, o surgimento de novas práticas “ativam novos esquemas que as prescrevem e gradativamente observamos uma mudança no estado da representação” (GUIMELLI, 1994, p. 173).

Ao apresentarmos a transformação *Brutal*, destacamos a nossa hipótese de situar a um fenômeno de porte tão significativo capaz de propiciar o rompimento da representação, em virtude da forçosa inserção de novas práticas imediatas. Relacionamos ao momento pandêmico tal situação, visto que a Pandemia pôs em prova a ciência e a sociedade, levando a humanidade a explorar seus mais diversos limites, costumes e práticas (SANTOS, 2020).

Esta modalidade de transformação, considerada mais incisiva, intitulada 'brutal', se origina de um estado de transtorno social que promove uma crise ao núcleo, o atinge provocando profundas mudanças nas práticas que se encontram ali enraizadas, com alto teor contraditório, rompendo a estrutura basilar da representação (ABRIC, 1994c). Este fenômeno ocasiona um ataque direto ao núcleo central que resulta em seu questionamento imediato" (ABRIC, 1994c, p. 84). Por se tratar de um fenômeno que necessita de um constructo social fortemente desafiador, não é um tipo de transformação evidenciada com maior incidência, elencamos aqui a hipótese do fenômeno investigativo, o uso de Tecnologias Digitais nas práticas de ensino, sofrer tal inferência, destarte a forçosa instauração do Ensino Remoto Emergencial.

Ancoramos tal prospecção por acreditar que um fenômeno capaz de modificar as práticas e conseqüentemente o núcleo, necessita possuir um alto grau de relevância para aquele conjunto social. Nesta via, podem ser "eventos importantes, passíveis de ameaçar a sua organização ou perigosos para a sua sobrevivência" (GUIMELLI, 1994, p. 173), de modo que afete o grupo, seu campo social e seus comportamentos.

Pontuamos aqui, o grau de inferência capaz de ser instaurado a partir de uma Pandemia global, o evento mundial, afeta não somente o grupo em questão (estudantes de Pedagogia) como toda humanidade, promovendo bruscas mudanças comportamentais nos mais diversos espaços (SILVA; BONA, 2020).

Em decorrência da Pandemia, o Ensino Remoto representa um constructo que envolve desde aspectos físicos e materiais a amplas variações sociocognitivas e afetivas, desta feita nos inquietamos a compreender se o fenômeno que modifica o campo de representação das Tecnologias Digitais na educação, que esteve posta nas últimas três décadas, infere diretamente nas práticas sociais dos grupos acerca deste objeto? Temos interesse em desvelar, se este evento é suficientemente forte para romper com o núcleo, transformando a estrutura desta representação.

Retomemos agora, as características que permeiam aspectos inerentes a transformação das representações, descrevendo fatores preponderantes nesta dinâmica:

O aparecimento de um evento característico de alto grau de envolvimento para o grupo; As circunstâncias externas mudam como resultado deste próprio evento e a mudança das circunstâncias é percebida como irreversível pelos sujeitos; Novas práticas aparecem e sua frequência aumenta sistematicamente no grupo; Novas práticas ativam os padrões que os prescrevem, que atribuí-lhes uma influência no campo representacional. O campo representacional é reorganizado, alguns elementos tendem a desaparecer e outros novos são colocados em prática. (GUIMELLI, 1994, p. 174).

Dois destes eventos abordam o papel de destaque que os prescritores de comportamento ocupam na dinâmica da representação, salientando o forte elo existente entre práticas e representações sociais. Flament (1994) relaciona a mudança representacional à alteração latente do contexto externo, capaz de gerar novas práticas sociais ao grupo, desta feita, as novas práticas não conseguem ser suportadas pela representação social anteriormente posta, provocando sua ruptura. Sobretudo, a transformação que ocorre mais expressivamente é a Gradual.

Segundo Abric (1994, p. 84), os elementos periféricos vão se modificando processualmente, estas mudanças cada vez mais acentuadas resultam em uma transformação, a grande diferença é que nesse contexto a transformação ocorre “de forma contínua e sem romper com o passado, deste núcleo central”.

Seguindo a abordagem estrutural, centrados na busca de transformações, estudos empíricos como Vasconcellos et al. (2020) concluem que há mudanças nas representações sociais dos grupos em função de fenômenos de ordem social, que modificam suas práticas.

Em um contexto mais próximo do objeto por nós investigado, Chamon (2014, p. 310) relata mudanças nas representações sociais que decorrem do processo de ancoragem de licenciandos em Pedagogia e Pedagogos atuantes na Educação Básica, acerca dos elementos constitutivos da sua formação inicial. No curso de sua investigação, o autor revela que “essas mudanças ocorrem na passagem da formação docente para a prática docente” (CHAMON, 2014, p. 310).

Nesse prisma de aproximação entre transformação nuclear, formação inicial e práticas sociais, ressaltamos a relevância de buscar identificar a estrutura da representação social de Tecnologias Digitais e Ensino Remoto, almejando apreender os elementos nucleares, com a finalidade de evidenciar se o fenômeno posto - a

Pandemia do Novo Coronavírus, infere no núcleo representacional ao ponto de rompê-lo e transformá-lo.

Pelo exposto, corroboramos a proposição de Flament (1994) ao elencar a inexistência de outro caminho capaz de oferecer alcance a transformação da representação que não perpassa a organização interna de sua estrutura, seus sistemas nucleares e periféricos. Portanto, a abordagem estrutural das representações sociais nesse estudo, é a lente e a base teórica para alcance dos sentidos compartilhados no contexto em destaque. É por meio deste constructo que almejamos nos aproximar dos conteúdos internos das representações, adentrando aos princípios que fomentam processos evolutivos, de transformação e prescrição de práticas sociais destes sujeitos.

3.3 REPRESENTAÇÕES, PRÁTICAS SOCIAIS E TECNOLOGIAS DIGITAIS

Empreender investigações em representações sociais requer direcionamento do olhar investigativo a múltiplas facetas. Sá (1998) alerta para a complexidade e as dificuldades que perpassam a pesquisa em representações sociais, o autor chama atenção para o grande volume de investigações que fracassam por não especificar “o sujeito – a população ou o conjunto social” (SÁ, 1998, p. 24).

Outro aspecto inerente à pesquisa em representação diz respeito a relação objeto – práticas sociais, isto porque, as práticas sociais são consideradas um dos pontos principais da abordagem teórica (ALMEIDA *et al*, 2000), assim “a questão central para o estudo das representações diz respeito às relações entre práticas sociais e representações” (ABRIC, 1994c, p. 81).

Acreditamos que ao discutir um objeto de representação, orientador de práticas sociais, se torna insuficiente desmistificar tão somente sujeito e objeto, sem conduzir ao apontamento da prática social com a qual a pesquisa dialoga (ALMEIDA *et al*, 2000). Outrossim, consideramos relevante explicitar a que prática nos referimos, portanto, propomos uma aproximação acerca das práticas sociais, mais especificamente em relação a esta pesquisa.

Conforme descrito no subtítulo anterior Abric (1994a), ao teorizar o Estruturalismo nas Representações Sociais, direciona sua busca para a compreensão das influências que as representações exercem sobre as práticas. Na concepção do

autor a representação social funciona “como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com seu ambiente físico e social, ela vai determinar seus comportamentos ou suas práticas” (ABRIC, 1994a, p. 13).

Jodelet e Moscovici, (1990, p. 287) descrevem as práticas sociais como “sistemas de ação socialmente estruturados e instituídos em relação às regras”. Para Triviños (2008) a prática social se concebe e se fortalece por meio da atividade prática entre os indivíduos. No mesmo caminho, Trindade (1998) propõe que as práticas podem ser consideradas um conjunto de ações, as quais, são determinadas por e pelas representações (ABRIC, 1994d).

Almeida *et al* (2000), destaca por meio de uma visão mais simplista que as representações são fatores determinantes para as práticas, o que nos suscita compreendemos as práticas como um conjunto de ações, reflexos, trocas e comportamentos de um grupo, oriundo da maneira como representam algo.

Rouquette (2000), justifica que a medida que a representação se altera, o mesmo ocorre com as práticas, no entanto, há uma reciprocidade nesse processo, de acordo com o autor “o que faço depende do que penso” (ROUQUETTE, 2000, p.41). Pressupomos que esse pensar não é individual ou intencional, trata-se de um pensamento estruturado coletivamente, de modo que as práticas são trocas inconscientes entre os sujeitos embasadas no pensamento social; na representação.

Ainda sobre as relações que se estabelecem entre representações e práticas, Rouquette (2000) propõe que as influências que circundam práticas e representações, perpassam 4 aspectos principais: 1. A prática como passagem do ato; 2. A prática como recorrência; 3. A prática como maneira de fazer; 4. A prática como cálculo. Este apontamento nos inclina a compreender a relação que se estabelece, entre as tecnologias digitais no campo da educação e as práticas sociais que a envolvem.

Nessa direção, recorreremos a pesquisa realizada por Silva (2015), a autora tem como pano de fundo a abordagem estrutural na apreensão de diferentes representações sobre tecnologias digitais compartilhadas por professores das áreas urbanas e rurais. Em seus resultados propõe que a depender do contexto social e de pertencimento que o professor está inserido ele representa a tecnologia a partir de características distintas, resultando diretamente na sua prática quando deste objeto. Estes achados fomentam o entendimento da tecnologia como algo que perpassa e/ou se relacionam às práticas sociais destes/as atores/as, bem como conforme justificado

por Rouquette (2000) ao admitir que há diferenças de práticas de acordo com a posição social dos envolvidos.

Assim, a forma como as tecnologias digitais são representadas no contexto dos licenciandos/as em pedagogia, poderão intervir às práticas destes sujeitos, pois a tecnologia é considerada um dos maiores elementos de transformação sociocultural de acordo com renomados investigadores do constructo (CASTELLS, 1999; LÉVY, 2009; TOSCHI, 2005).

Relacionamos assim, a tecnologia a um fenômeno cultural e ponderamos à luz de Moscovici (1976) que a representação social precisa ser vista como parte da nossa sociedade e da nossa cultura.

Nesta perspectiva, as tecnologias digitais são um importante fator na composição da prática social por se configurarem como um dos maiores canais comunicacionais e de transformação de constructos sociais nos aspectos coletivos, pois, “a prática social está ligada a uma rede de relações sociais em que os indivíduos partilham significados, ou seja, está ligada ao fazer, não apenas individual, mas, sobretudo, ao fazer vivenciado em um domínio social”. (CHAMON, 2014, p. 305).

Nesse viés, acreditamos que as tecnologias promovem interação e comunicação em diversos formatos por meio de inúmeras possibilidades nas dinâmicas sociais, essa relação comunicacional se concebe como elementos necessários à elaboração de representações entre os grupos sociais. Em concordância, observamos na fala do próprio Moscovici (2003) de que as representações sociais se constituem diante dos nossos olhos, por meio da mídia e em ambientes públicos através de processos de comunicação associados a transformações, nesse sentido, as tecnologias propiciam conexões entre saberes e trocas culturais.

Conforme já explanamos nesse trabalho, Lévy (2009) sustenta que a Cibercultura, oriunda dos avanços tecnológicos e informacionais, constitui uma nova forma essencialmente comunicacional que surge da interconexão mundial de artefatos multimídia, refletindo em um conjunto de técnicas materiais ou intelectuais que relacionam práticas, atitudes e modos de pensar de um povo. Assim, a tecnologia vem sendo compreendida e estudada como parte integrante da cultura, pois não se trata de meros aparelhos, sua prática promove implicações éticas, políticas, econômicas e sobretudo educacionais (TOSCHI, 2005), por nós consideradas práticas sociais.

Para Cysneiros (2004) as TDIC são responsáveis pela ampliação de aspectos cognitivos que integram a capacidade intelectual do indivíduo. Para além disto, são consideradas um indicador de modernização, avançam em inúmeros contextos por possuir difusão rápida e massiva na comunicação, se estabelecendo como um progresso sociocultural (VESGA-PARRA; HURTADO-HERRERA, 2013).

O estreitamento entre Tecnologias Digitais e as Práticas Sociais foi comumente explorado pelas pesquisas de Oliveira (2015), Silva (2015), Restrepo e Vera (2005), Godoi *et al* (2008). Essas investigações apresentaram profícuos resultados nas dimensões: representações sociais, tecnologias digitais e educação.

Dada a relevância deste objeto no âmbito social, acreditamos que a maneira como a tecnologia é concebida, vivenciada, pensada, utilizada e como ela participa da vida do indivíduo se gesta na forma como ela é representada, se relacionando diretamente as práticas sociais, pois é “a representação da situação que determina o comportamento” (ALMEIDA, 2000, p. 261).

Restrepo e Vera (2005), à luz das representações sociais, trazem que para além das relações que se estabelecem sobre as Tecnologias Digitais gestadas pela cultura moderna, as TDIC devem ser observadas enquanto fenômenos sociais que reverberam a educação, pois estão além das relações midiáticas, pautadas em discussões de importância social, inclusive no ambiente universitário.

As tecnologias digitais vêm desmistificando ao longo dos anos seu significado social, permitindo uma abordagem mais contextualizada, levando em consideração aspectos social, humano, ético, político e sobretudo educacional, diretamente ligados à sua inserção nos estágios diários da sociedade (RESTREPO; VERA, 2005).

Oliveira (2015) destaca o aporte a teoria das representações sociais em pesquisas conduzidas por fenômenos educacionais, com ênfase para a formação de professores, mostrando um expressivo número de trabalhos apresentados tanto na VIII Jornada Internacional de Representações Sociais, ocorrida em 2013, quanto na 12ª Conferência Internacional de Educação, realizada em 2014.

Na mesma via, Souza *et al* (2014) ao apresentarem um panorama dos estudos que recorreram à teoria das representações sociais, para compreensão da complexidade que envolve a formação de professores, concluem massivamente que os pesquisadores priorizaram a Abordagem Estrutural (ABRIC, 1994a), para além das investigações que recorreram à teoria para compreensão da complexidade que envolve a formação de professores. Os autores sugerem ainda que os pesquisadores

optaram pela TRS, pois se aproximar das representações dos/as licenciandos/as “permite orientar a formação em educação, uma vez que possibilita a compreensão e o direcionamento que os estudantes de pedagogia e licenciatura dão ao seu futuro profissional e ao futuro dos seus alunos” (SOUZA *et al*, 2014, p. 837).

Na mesma via, Menin, Shimizu e Lima (2009) após realização de estudo investigativo direcionado a pesquisas ancoradas nas representações sociais e a educação, considerando os professores como sujeitos investigativos, desvelam a ausência de Dissertações e Teses que abordam as relações entre representações e práticas sociais, bem como a quase inexistência de pesquisas com desdobramentos relacionados às transformações das representações.

Basílio e Machado (2013) acentuam a importância de empreender estudos que permitam conhecer representações sociais de licenciandos em Pedagogia, posto que oferece possibilidades às instituições formadoras de terem um ponto de partida para reconstruir ou repensarem seus projetos formativos. Desta feita, o estudo na formação inicial de professores/as, especificamente dos/as licenciandos/as em Pedagogia, pautado na compreensão das subjetividades que o envolvem auxiliam a apreensão do universo das práticas sociais deste grupo, visto que a representação conduz os comportamentos e as relações sociais (ABRIC, 1995).

Para Bueno *et al* (2015) é pertinente expandir as análises acerca da relação estabelecida entre licenciandos/as em pedagogia e tecnologias digitais de informação e comunicação devido a usabilidade destes recursos na sua prática, enquanto Godoi *et al* (2018, p. 351) afirmam que o estudo de representações sociais se configura como um arcabouço teórico capaz de fomentar a compreensão de como professores e alunos, refletem as próprias TDIC.

Considerando assim que o professor tem sua prática alterada, dada a representação que elabora socialmente sobre a tecnologia, esta construção se ancora ao ambiente em vivência e a construção social desta representação (SILVA, 2015).

Estes achados nos aproximam da perspectiva de que identificar a construção de representações sociais relevantes em torno das tecnologias digitais é um desafio educacional e ao mesmo tempo “uma necessidade social para mediar a avalanche de transformações inevitáveis nas quais as tecnologias estão se reproduzindo” (RESTREPO; VERA, 2005, p. 114).

Esse caminho nos leva a concordar com Rocha (2009, p. 29) ao abordar as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação como “recursos potencializadores

de transformações da prática social”, pois, conforme apresentamos no subtítulo anterior “as representações evoluem e se transformam” (FLAMENTE; ROUQUETTE, 2003, p. 113).

Salientamos que em outro contexto temos as tecnologias investigadas à luz da perspectiva da transformação nuclear; o fenômeno, foi posto em investigação, considerando a possível transformação enquanto objeto de representação por Singéry (1994), propondo a investigação das tecnologias no campo organizacional, buscando a transformação da representação social de projetos e mudanças tecnológicas na empresa.

Estes apontamentos, nos inclinam a investigar à luz da Teoria das Representações Sociais a possível transformação representacional que emerge do fenômeno pandêmico e repercute nas tecnologias digitais na formação inicial de Pedagogos/as. Esses aspectos alusivos ao contexto pandêmico que ora vivenciamos, serão apresentados no capítulo a seguir.

4 PANDEMIA, ENSINO REMOTO E EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA: O CONTEXTO DA PESQUISA

Embora muito nos desperte a falar a respeito deste momento tão inquietante, insistiremos em particular, em mantermo-nos a linha de preocupação a qual se propõe esta pesquisa, centrada nos sentidos que perpassam a vivência formativa de estudantes de licenciatura, matriculados nos cursos de Pedagogia de Universidades do Estado de Pernambuco.

Mais precisamente, nosso esforço se centra as tensões do atravessamento da sua formação inicial no período pandêmico, desvelando sentidos que surgem acerca do ensino remoto emergencial, possível objeto de representação em construção, ancorado às Tecnologias Digitais, e passa a inferir as práticas sociais dos sujeitos por nós investigados

A saber, consideramos indissociáveis algumas abordagens ao situar o estado de pandemia que assola a sociedade contemporânea, todavia, nos limitaremos a descrever neste capítulo, as imbricações do estado de Pandemia planetária à educação, sobretudo ao ensino superior público, universo de investigação desta pesquisa.

Em tempo, buscamos contribuir para as abordagens das dimensões subjetivas que abarcam o estado de pandemia, face à educação universitária, na concepção destes/as atores/as sociais.

4.1 PANDEMIA: UM ESTADO GLOBAL

No final do ano de 2019 já haviam sido anunciados casos de uma doença letal que impressionava médicos e cientistas de todo o mundo, em decorrência do seu avassalador poder de transmissividade. Surgido inicialmente nos países asiáticos, mais precisamente na cidade de Wuhan na China, local do seu primeiro surto, o vírus Sars-CoV-2, embora possuísse sintomas similares aos de resfriados comuns, chamou atenção mundial em função do alto teor de propagação. Para além do exposto, o assim denominado Novo Coronavírus, principal transmissor da doença Covid-19, em

muitos casos leva a óbito os acometidos pela enfermidade, principalmente a partir de complicações respiratórias.

Entretanto, foi apenas em meados de fevereiro de 2020, que o vírus letal de abrangência planetária, transformou em caráter exponencial o modo de vida e as práticas sociais de toda sociedade. Mais precisamente após a Organização Mundial de Saúde (OMS) emitir uma Declaração de Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, alertando para a epidemia da doença, até então em caráter continental.

A circunstância, tomou abrangência e impactos maiores após comunicado expedido pelo então diretor geral da OMS, Tedros Adhanom Ghebreyesus, em Genebra, na Suíça, no dia 11 de março de 2020. A autoridade destacou em seu discurso que o agente causador da COVID-19, agora era caracterizado como uma Pandemia Global, responsável pela propagação da doença potencialmente devastadora (OPAH/OMS-2020). O comunicado impulsionou autoridades governamentais de todo o mundo a unirem-se em busca de estratégias para o retrocesso da enfermidade.

Frente à situação de crise, a mobilização de forças governamentais objetivou criar estratégias de combate à ameaça iminente, surgem então as primeiras instâncias de enfrentamento à Covid-19, desencadeadas por meio de ações de mitigação, quarentena domiciliar e isolamento social.

Cada situação foi pensada para atender a uma circunstância específica da pandemia. A primeira, atua provocando lentidão na proliferação do vírus, a segunda objetiva minimizar o contágio de pessoas com suspeita da infecção, em última instância, o isolamento social, auxilia na diminuição do risco de contágio por meio da redução do contato físico entre os seres humanos.

Na concepção de cientistas e virologistas, estas ações seriam imprescindíveis à redução do pico da demanda de assistência médica em decorrência da pandemia (FERGUSON, et al. 2020). As medidas protetivas, buscaram oferecer ao sujeito um lugar de proteção a si mesmo e ao outro. Manter distância física das pessoas foi um dos principais desafios que a humanidade já vivenciou ao longo de toda a sua evolução histórica.

No Brasil, o primeiro caso da doença, registrado e tornado público pelo Ministério da Saúde ocorreu em 26 de fevereiro de 2020, em um curto espaço de tempo, observou-se a rápida disseminação do vírus em outros países para além da

Ásia e Europa, avançando expressivamente ao continente Americano. Com a rápida proliferação do vírus, 81% da força de trabalho global passou a vivenciar o isolamento social (SOUZA, et al. 2020).

Em março de 2020, como medida preventiva a proliferação da Covid-19 foi proposto o distanciamento social (BRASIL, 2020), em diversos países, a estratégia visou a manutenção de distância mínima de 1,5 metros entre pessoas, evitando o contato físico entre seres humanos, independentemente do local, atividade ou circunstância.

No mesmo caminho, o Brasil lançou mão de um conjunto normativo objetivando manter sob controle o fluxo de pessoas, fortalecendo medidas de mitigação do contágio da doença e promovendo assim o distanciamento social.

Especificamente no que concerne à educação, foi promulgada a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020,), que “dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19”, e, ainda, a Medida Provisória nº 934, de 01 de abril de 2020 (BRASIL, 2020), que “estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020”.

A medida sanitária forçou a interrupção de todo e qualquer estabelecimento que não oferecesse serviços essenciais. Destarte, houve o fechamento de comércios, empresas, restaurantes, escolas, universidades, áreas de lazer, praias, parques e quaisquer outros espaços, fossem eles públicos ou privados, caso não estivessem inseridos na relação de serviços essenciais deveriam interromper seu funcionamento presencial imediatamente.

Em função dessa reclusão necessária, as tecnologias digitais passaram a ser compartilhadas pela humanidade de forma muito intensa. As conexões se tornaram vias de sobrevivência e um dos únicos meios de contato com o mundo, trabalho, alimentação, lazer, diálogo com a família e amigos para quem de fato levou à sério a necessária situação de reclusão. Para alguns, o contato com o mundo se tornou uma prática 100% digital.

Sem desconsiderar os inúmeros impactos às temáticas sociais que envolvem o contexto citado, daremos ênfase à educação, pois ao nosso ver, foi bruscamente impactada nesse âmbito de vivência virtual, ocasionando múltiplos efeitos em

inúmeras dimensões, em tempo, nossa atenção volta-se em particular ao Ensino Superior.

4.2 O ENSINO REMOTO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA

O Ministério da Educação (MEC), com a intenção de amenizar os prejuízos oriundos da crise, autorizou, em caráter excepcional, a substituição das aulas presenciais por encontros virtuais entre professores/as e alunos/as, mediados exclusivamente por Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

Assim, origina-se em meio a situação de Pandemia global, o Ensino Remoto Emergencial. A modalidade de aprendizagem passou a vigorar a partir da Resolução Nº 343, de 17 de março de 2020, seguida pela Normativa Nº 473, de 12 de maio de 2020, substituída posteriormente pela Portaria MEC 544/2020, a qual, prevê em seu Art. 1º: “autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em cursos regularmente autorizados, por atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação [...]” (MEC, 2020, Art. 1º).

O ensino remoto pode ser definido como uma estratégia educacional emergencial, que buscou, através do uso de mídias virtuais e tecnologias digitais a manutenção do ensino no Brasil, no decurso da Pandemia do Novo Coronavírus, ocasionando expressivas mudanças às instituições de ensino públicas e privadas.

Para atender as peculiaridades da nova via de aprendizagem, faculdades e universidades lançaram mão de estratégias didático pedagógicas possíveis de se desenvolverem remotamente. Plataformas digitais *streaming* foram adaptadas a atividades remotas com fins educacionais; alguns *softwares* ganharam destaque na ‘substituição’ das salas de aula físicas, a exemplo do *Google Meet*, *Zoom Meeting*, *Google Class room*, *Whatsapp*, entre outros.

Tais ferramentas, chegaram a ser aprimoradas por seus desenvolvedores vislumbrando atender à nova demanda social emergente, sendo disponibilizadas em versões gratuitas, com algumas limitações, para que qualquer indivíduo com acesso à internet e um dispositivo de configuração básica (*smartphone*, *tablet*, *chromebook*, *notebook*) pudesse fazer uso de suas funcionalidades.

As mudanças não pararam por aí, *Softwares* que outrora destinavam-se essencialmente a reuniões corporativas *on-line*, tornaram-se salas de aula

improvisadas. Nesse movimento de virtualização, houve o crescimento exponencial de palestras, encontros, cursos, formações e debates virtuais, alguns denominados de *lives*. Tais arranjos, possibilitaram aos estudantes vivenciar, de suas casas, aulas ocorridas em tempo real, conduzidas por docentes, desenvolvidas exclusivamente pelas TDIC (SILVA; BONA, 2020).

É importante destacarmos que o ensino remoto ou por meio da internet possibilitou o rompimento de barreiras geográficas de espaço tempo. Permitiu o compartilhamento de informações em tempo real, suscitando o apoio, a cooperação e a comunicação entre diferentes grupos de indivíduos, fomentando as relações e as trocas culturais (SILVA; BONA, 2020), tais afirmativas já vinham sendo problematizadas em estudos anteriores por (JUNIOR; LUCENA, 2013).

Ainda assim, uma medida governamental que restringe o acesso ao ensino aqueles que possuem livre acesso a recursos tecnológicos e à internet em um país historicamente marcado por lutas de classes e dicotomia social, tão logo estaria desfavorecendo uma enorme parcela da sociedade (GOHN, 2020).

Embora não seja o foco da nossa pesquisa, não desconsideramos o fato de que o contexto pandêmico foi um forte propulsor da marginalização de estudantes, em especial daqueles menos favorecidos economicamente, por desnudar a saliência das desigualdades sociais gestadas pelo modo de produção capitalista, no qual, segundo Freire (1996) se fortalece os impactos destrutivos das ideias, políticas e práticas neoliberais que atentam contra a dignidade e o desenvolvimento humano.

Em tempo, com docentes e discentes espacialmente separados, fazendo uso de comunicações audiovisuais, denota-se uma similaridade entre a prática pedagógica adotada na pandemia e a Educação a Distância (EaD). Todavia, o Ensino Remoto Emergencial não deve ser confundido com a EaD, embora ambas as propostas pedagógicas intentem a construção de aprendizagens em moldes virtuais, possuem características distintas, dirimidas a seguir.

4.2.1 Ensino Remoto versus Educação à Distância: aproximações e distanciamentos pedagógicos

É imprescindível destacar fatores que distinguem o Ensino Remoto, modalidade surgida no momento de Pandemia, da Educação a Distância com vistas

a clarificar o quão impactante e desconhecida a primeira estratégia pode se configurar no imaginário de estudantes e professores/as.

A EaD se consagra a uma modalidade de ensino, planejada e regulamentada, no Brasil, especificamente pelo Decreto nº 9057/2017 (BRASIL, 2017) o qual a conceitua como uma modalidade educacional onde a mediação didático-pedagógica ocorre através da utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com profissionais qualificados, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis com as especificidades do formato. Sendo assim, assumida nessa pesquisa como uma prática de ensino voltada à aprendizagem por métodos e estratégias didáticas não presenciais planejadas.

Na contramão, o ensino remoto pressupõe o uso de soluções de ensino virtuais, para as aulas previamente pensadas no formato presencial. Enfatizamos aqui a ausência da intencionalidade pedagógica no uso das ferramentas virtuais no ensino remoto, diferentemente da EaD que propaga e estabelece uma prática voltada aos meios digitais desde a inserção do/a estudante na formação, sendo inclusive característica da EaD ter um componente curricular específico para ambientar o/a cursista nas plataformas digitais.

Na perspectiva de conceituar características distintas pertencentes ao ensino remoto, no ano de 2020 pesquisadores/as passaram a pontuar aspectos que o distinguem da EaD, como Behar (2020, p. 29) conceitua o ER prática de ensino na qual se pressupõe o distanciamento geográfico de professores/as e alunos/as com vistas a manutenção do isolamento social, prevendo o uso de tecnologias de mídia, como internet, computadores e *smartphones* para manutenção das atividades de ensino, remotamente.

No mesmo caminho, Hodges *et al.* (2020) justifica o ER a partir de uma transformação temporária na entrega de conteúdos curriculares, tornando-se assim uma alternativa, gestada devido à crise sanitária. Nesse sentido, o ER abarca o uso de soluções de ensino em caráter remoto, na grande maioria das vezes por meio de mídias e tecnologias para suprir a ausência de aula de presenciais, no entanto, os conteúdos foram previamente planejados e adaptados para o formato presencial, o que dificulta a transposição didática dessas aprendizagens.

Na concepção de Monteiro (2020, p. 8) essa transposição didática do presencial para o virtual não é simples, pois a “[...] transposição didática implica que o professor seja capaz de fazer as transformações necessárias ao processo de ensino

e aprendizagem, quer seja dos recursos a serem utilizados, quer seja do próprio saber”, essa complexidade evolui à medida que não houve formação docente ou planejamento prévio para as práticas de ensino remotas.

Na contramão, a EaD existe no Brasil desde meados do século XX, dentre suas principais características, destaca-se a separação física entre professor/a e aluno/a, a autoaprendizagem e o uso de tecnologias informacionais (ALVES, 2011). A modalidade, faz uso de currículos estruturados para momentos de aprendizagens síncronos e assíncronos, envolvendo metodologia própria à sua especificidade.

Nessa ótica, a EaD, organiza-se didaticamente através de atividades assíncronas quando o tempo é flexível, ou seja, professores/as e alunos/as não estão ao mesmo tempo realizando a aula juntos necessariamente, na contramão os momentos síncronos tendem a ser desenvolvidos em tempo real, ao-vivo e/ou *on-line*, através de videochamadas e chats, por exemplo.

Outro fator pontual que diferencia os dois contextos, concerne a autonomia do fazer educativo, subentende-se que quando o aluno se propõe a cursar a graduação na modalidade EaD possui ciência da necessidade de organização do tempo e de suas atividades pessoais em consonância com sua aprendizagem, ao passo que no contexto do ensino remoto, as aulas foram propostas, em muitas instâncias desconsiderando o tempo que as pessoas podem ficar diante da tela assistindo aula e realizando atividades, sem levar em conta se estariam causando prejuízos à saúde física e mental dos estudantes e professores/as (LEAL, 2020).

Postulamos então, divergências entre as duas práticas educacionais, embora ambas perpassam a virtualização para sua concretização; a educação a distância é planejada, moldada e estruturada ao seu objetivo, enquanto o ensino remoto foi posto em caráter emergencial, sem preparo ou planejamento prévio. Todavia, foi a maneira encontrada para que a sociedade pudesse manter a produção do conhecimento, para que a aprendizagem acontecesse mesmo no contexto de isolamento (SILVA; BONA, 2020).

O trabalho virtual desafiou docentes e discentes de toda a parte. Coube aos professores/as, em um momento excessivamente crítico, desdobrar-se ao papel de agente mediador da tecnologia. No qual, o/a profissional estaria constantemente desafiando o/a aluno/a ao seu desenvolvimento cognitivo, o que já foi afirmado em outros contextos como na Educação a Distância, por exemplo (JÚNIOR; LUCENA, 2013).

Nesse pensar, a condução de uma educação totalmente remota passa a exigir conhecimentos específicos, até então desconhecidos por muitos docentes e discentes, o ensino remoto “exigiu aos professores, crianças e até mesmo as famílias um uso intensivo das TDIC que sem dúvida acarretou dificuldades e gerou transtornos” (OLIVEIRA; MARINHO, 2020, p. 18).

O fenômeno Ensino Remoto estreitou laços entre o ser humano, a tecnologia e a sociedade, despertando expressivas mudanças nas práticas de todo um conjunto social, sobretudo na educação, visto que o fazer educativo de docentes e discentes foi excepcionalmente violado.

Mediante este cenário inesperado, a abordagem a qual nos propomos, permite relevar reflexos das experiências partilhadas durante o intenso atravessamento da pandemia ao ensino superior. Acreditamos que algumas mudanças que levariam décadas para acontecer tornaram-se uma realidade imediata, nos inquietando a focar nesse fenômeno tão intenso para a educação, no qual, a pandemia conduziu o ensino presencial a vias remotas sem aviso prévio. Portanto, visamos compreender os impactos deste contexto nos processos subjetivos de estudantes universitários/as em Pedagogia.

Destacamos que as consequências deste feito à educação ainda são desconhecidas, em especial os aspectos subjetivos destes indivíduos, que necessitam ser apreendidos e analisados, evidenciando possíveis inferências que venham influenciar o comportamento e a prática destes sujeitos mediante o objeto representado (SILVA; BONA, 2020).

Nesse contexto de incertezas, passamos a questionar sobre o pensamento de estudantes de licenciatura, pedagogos/as em formação, a partir de uma formação inicial imbricada à tecnologia e ao formato remoto. Quais representações são compartilhadas destarte a intensa relação com tecnologias no decorrer de formação inicial?

A partir do referencial proposto, ao qual situamos à pesquisa, a Teoria das Representações Sociais se articula a nossa investigação, com vistas a nos aproximar dos sentidos e representações que se engendram ao universo de significados dos estudantes de licenciatura em Pedagogia de Universidade Pública do Estado de Pernambuco acerca das Tecnologias digitais e do Ensino Remoto Emergencial.

Pelo exposto, e por considerar este evento propulsor de abruptas mudanças no comportamento social, impetramos nossa busca a apreender representações sociais

compartilhadas deste laço social envolvendo tecnologias digitais, educação e ensino remoto, identificando elementos constitutivos e nucleares do sistema representacional, com vistas a analisar possíveis transformações representacionais no pensamento social dos sujeitos investigados, em função de um contexto pandêmico construtor de impactos ainda desconhecidos à educação.

Apresentamos a seguir a estrutura metodológica construída para alcance dos objetivos propostos.

5 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Para além do que já foi elucidado acerca da Teoria das Representações Sociais, um dos aspectos valorativos desponta das variações metodológicas que perpassam seu caráter investigativo em função do tipo de abordagem ao objeto e o problema relacionado a ele.

A teoria em si não traz um método ou uma estratégia única e exclusiva a ela (SANTOS, 2019). É seu fecundo campo de investigações, que possibilita ao pesquisador analisar e identificar as especificidades metodológicas que irão atender a pretensão e a profundidade da investigação realizada, situando o objeto e a abordagem difundida.

Em tempo, "o caráter plurimetodológico em representações sociais, deve-se à necessidade imposta pela própria teoria de abarcar o objeto a partir de diferentes perspectivas". (ALMEIDA, 2001, p. 154).

Particularmente neste trabalho, desdobramo-nos sob o olhar qualitativo por considerar essencialmente as dimensões do pensamento social partilhado pelos sujeitos. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 47), "a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave e seu caráter é descritivo". Nesse sentido, será considerada a dinâmica da perspectiva do sujeito tornando a abordagem qualitativa mais indicada à composição da investigação.

Assim, os/as participantes desta pesquisa foram estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia, da modalidade presencial, matriculados na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), SEDE, situada à Av. Prof. Moraes Rego, 1235 - Cidade Universitária, Recife - PE, 50670-901 e Campus Agreste, localizado na Av. Marielle Franco, s/n - Km 59 - Nova, PE, 55014-900.

Conforme justificado anteriormente, intentamos analisar as representações sociais dos licenciandos/as em pedagogia, devido a sua inclinação à docência na Educação Básica. Acreditamos que as universidades públicas, são profícuos campos de formação de pedagogos/as que buscam ocupação profissional de licenciatura tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, após a aquisição do seu grau. Tal inferência culmina com resultados de pesquisas recentes, conforme Silva (2017), evidenciando em seus achados que mais de 51% dos egressos do curso

de Pedagogia da UFPE, optaram pela docência na Educação Básica, após sua formação.

Enfatizamos a dimensão plural da lente que norteia este estudo por meio da combinação de diferentes instrumentos metodológicos. Sobre este mesmo aspecto, Almeida (2002, p. 19) justifica “se um objeto se presta a representações variadas segundo o grupo que o representa, também a pesquisa pode receber leituras variadas”, pelo exposto, a combinação dos instrumentos se desenvolveu a partir de: Análise Documental; Coleta de Questionário com o Teste de Associação Livre de palavras Hierarquizado, instrumento validado por meio de estudo piloto e Análise de dados com apoio do *software* Iramuteq e Análise de conteúdo.

Antes de apresentarmos as particularidades que envolvem cada instrumento, apontaremos os aspectos éticos que norteiam a recolha dos dados da nossa pesquisa.

5.1 RECOLHA DOS DADOS

Ressaltamos que para a coleta de dados com os/as participantes, foram tomados todos os cuidados éticos que orientam as pesquisas com seres humanos. De acordo com a resolução nº466/12 foi utilizada a solicitação de assentimento de participação por meio da concordância do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A).

A coleta das informações é um fator significativo para atribuição de valor a estudos sobre representações sociais (ABRIC, 1994e). Nesse sentido, e por termos uma preocupação iminente em considerar as normas de distanciamento social e a própria segurança sanitária nossa e dos/as demais envolvidos/as, vislumbrando ainda a não interrupção da investigação em curso, a qual, contempla enquanto pano de fundo, efeitos do próprio cenário pandêmico, adaptamos a recolha a moldes virtuais. Então, utilizamos instrumentos de coleta por meio de estratégias digitais, com o uso de ferramentas remotas.

5.2 ANÁLISE DOCUMENTAL

O primeiro instrumento, Análise Documental é integrante deste trabalho devido a sua capacidade de verificação de dados factuais, por meio de observação, triagem, organização, leitura, reflexão e seleção minuciosa de informações documentais com embasamento sólido (BARDIN, 1977). A técnica, sugere a organização do material coletado, seguido pelo percurso que se estabelece com a seleção dos documentos e por meio da leitura flutuante, possibilitando a formulação de hipóteses (SANTOS, 2012).

Esta análise documental será destrinchada em duas fases: Revisão Sistemática da Literatura e Estudo dos Documentos Primários norteadores do currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPE.

5.2.1 Revisão Sistemática da Literatura

A Revisão Sistemática da Literatura foi pensada justamente para fornecer informações acerca das dimensões nucleares apreendidas em outros contextos, por outros/as pesquisadores/as, congregando tecnologias na educação, formação de professores/as e representações sociais.

O material forneceu acesso a dados científicos colhidos em investigações anteriores, agregando métricas para comparação entre os elementos nucleares que circunscrevem o pensamento social dos sujeitos acerca das tecnologias anteriormente ao estado de pandemia na sociedade. Esta estratégia nos permitiu confrontar os achados publicados por estes pesquisadores/as, com as apreensões desenvolvidas na nossa investigação.

5.2.2 Documentos primários norteadores do currículo

A segunda fase desta mesma etapa condiz com a análise de documentos norteadores dos Currículos do Curso de Pedagogia da UFPE: Projeto Pedagógico do Curso e Matriz Curricular.

Acreditamos que a efetivação desta etapa nos ofereceu caminhos que nortearam o entendimento de como vem ocorrendo a formação de pedagogos/as, pelas instituições públicas de ensino, em relação às TDIC e a incorporação dos aspectos a ela relacionados nas práticas formativas destinados/as aos/as futuros/as docentes. Possibilitando também, identificar se a formação inicial destes atores/as na UFPE vem sendo conduzida visando uma prática docente integrada ao contexto tecnológico, abarcando desafios da sociedade contemporânea.

5.3 ESTUDO PILOTO

O estudo piloto geralmente é utilizado como etapa teste, tencionando nortear aspectos inerentes a aplicabilidade dos instrumentos ao fenômeno por nós estudado, sendo assim uma estratégia para auxiliar o/a pesquisador/a na tomada de decisões relacionadas aos instrumentos de coleta e análise de dados. Desta forma, consideramos o Estudo Piloto a primeira etapa da pesquisa, buscando por meio da sua aplicação, a validação do Questionário com o Teste de Associação Livre de palavras Hierarquizado.

Destacamos que o estudo piloto da pesquisa consistiu, por meio de um formulário eletrônico - *Google forms*, em apresentar aos sujeitos expressões indutoras, solicitando que associassem o termo proposto a outras palavras que emergiram de imediato em seu pensamento. Em seguida solicitou-se que o/a próprio/a respondente/a hierarquizasse seus resultados, organizando as palavras em escala de relevância. A última fase requisitou que a palavra mais importante na concepção do indivíduo fosse justificada. Os resultados deste estudo nos auxiliaram na definição dos termos indutores para a coleta oficial, sendo deliberado: *Tecnologias Digitais na Educação* para a primeira indução e *Ensino Remoto* para a segunda na aplicação do Questionário com associação livre de palavras hierarquizadas.

5.4 QUESTIONÁRIO COM ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS HIERARQUIZADAS

O Questionário com Associação Livre de Palavras Hierarquizadas se integra essencialmente a abordagem qualitativa, pois segundo Flick (2009, p. 23) “na

pesquisa qualitativa espera-se que os participantes respondam a essas questões espontaneamente e com suas próprias palavras”.

De acordo com Abric (2005), o teste permite acesso ao universo semântico implícito ou latente que poderia estar oculto em produções discursivas. Possibilitando para além do acesso a representação, aprofundamento a sua estrutura, pois “a estrutura de uma representação social é organizada hierarquicamente pelos elementos que a constituem e pelas relações que esses elementos mantêm entre eles” (BONA, 2014, p.30).

O instrumento permite ainda, além da identificação do conteúdo explícito na representação, acesso a sua estrutura, pois torna possível averiguar termos mais frequentes nas falas dos sujeitos, incluindo aqueles destacados por serem mais importantes, nesse processo, o/a próprio/a participante realiza a distinção de relevância das evocações (ABRIC, 2005).

Como objetivamos aproximação aos elementos que circundam o núcleo central, com vistas a verificar se há mudanças ou o rompimento deste núcleo, o teste surge como ferramenta importante, pois é sabido que o núcleo central possui uma hierarquia em seus elementos (BONA, 2014).

O teste integrou um questionário que situou na primeira parte a identificação do perfil dos/as respondentes, sua organização contempla ainda a apresentação de termos indutores, solicitação de evocações/justificativas e a sondagem de similaridade com tecnologias na formação inicial.

O documento foi estruturado em três páginas. Na primeira, buscou traçar o perfil dos/as participantes, idade, gênero, Campus no qual estuda, período no qual está matriculado, se já cursou alguma disciplina relacionada a TDIC; renda média salarial; se solicitou algum programa de auxílio estudantil específico ao enfrentamento da Covid-19. Na sequência a página 2 apresentou o questionamento acerca da evocação do primeiro termo indutor, seguido de sua justificativa, o mesmo ocorreu na página três. Os termos indutores utilizados foram Tecnologias Digitais na Educação, página 2, e Ensino Remoto, página 3, por meio dos quais buscamos a recolha de evocações que situam o campo representacional que circundam o núcleo central e a periferia da representação.

A coleta ocorreu no período de 06 de abril de 2021 a 09 de junho 2021, em questionário online disponível na plataforma *google forms* (APÊNDICE B). Utilizamos diversas estratégias de compartilhamento da pesquisa para alcançar um volume de

estudante representativo no corpo acadêmico. A pesquisa foi divulgada institucionalmente pela Universidade Federal de Pernambuco via e-mail com o apoio da coordenação para todos os/as estudantes de Pedagogia em curso na UFPE.

Utilizamos também as Redes Sociais para compartilhamento, tendo apoio do Instagram do Diretório Acadêmico Paulo Freire, do Centro de Educação (CE) da UFPE e da Associação de Comunicação Oficial da UFPE (ASCOM) por meio da publicação de notícia convidando o público alvo a participar da pesquisa (APÊNDICE C). Na sequência, enviamos e-mails ao corpo docente que integra o CE. Solicitamos ainda às secretarias de curso para divulgação institucional, tanto do campus Recife, quanto do Campus Agreste.

Em última instância, com vistas a ampliar o número de respondentes solicitamos autorização prévia aos docentes que estavam com disciplinas em andamento no curso de Pedagogia da UFPE no referido semestre, os quais, gentilmente ofereceram o espaço de suas salas de aula virtuais para a realização da coleta de modo síncrono, totalizando visita e coleta de dados à 24 turmas nesse formato (APÊNDICE D).

A análise dos dados foi realizada através das Análises Prototípica e de Análise de Similitude, com apoio do *Software Iramuteq*, com vistas a realização da análise estrutural dos dados das evocações hierarquizadas, bem como acesso e discussão do campo semântico das representações sociais.

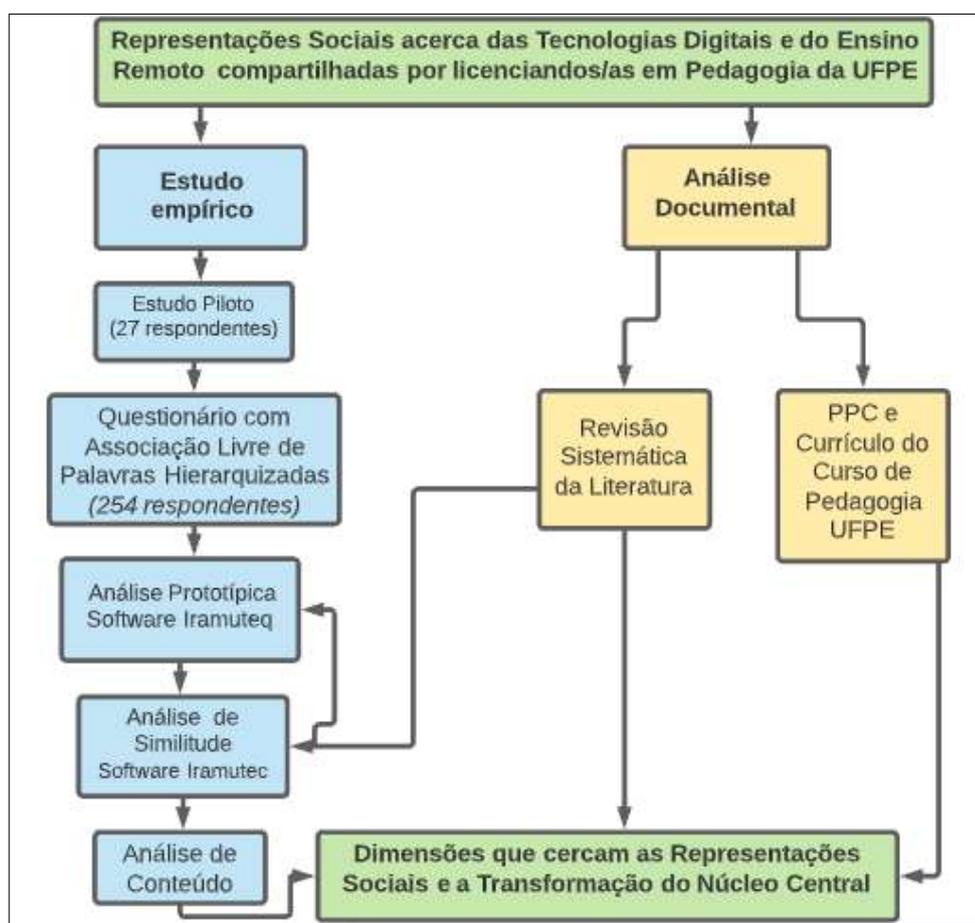
A primeira, é gestada pela análise de frequência e classificação hierárquica das palavras, criando um quadro de quatro casas, organizando os elementos presentes nos sistemas nuclear e periférico, nos permitindo ter acesso a estrutura do objeto de representação, aproximação ao seu núcleo e camadas periféricas. A segunda, possibilita acesso ao campo semântico das representações, de modo a apresentar aproximações e distanciamentos sobre os elementos evocados, criando uma rede própria de sentidos, em torno da representação social.

Por fim, a Análise de Conteúdo, ofereceu suporte a criação de categorias no estudo, considerando que a técnica constitui uma metodologia que permite interpretar mensagens, tendo em vista a compreensão dos significados, explorando sentidos contidos em textos, frases, palavras e outros documentos (BARDIN, 1977).

5.5 ESQUEMA NORTEADOR DO PERCURSO METODOLÓGICO

O esquema apresentado na figura 2 ilustra o percurso metodológico estabelecido para o desenvolvimento deste estudo.

Figura 2 – Esquema Norteador do Percurso Metodológico.



Fonte: Produzido pela autora (2021).

Conforme pode ser observado na figura 2, a realização desta pesquisa seguiu a ordem das etapas de forma sucessiva.

Para validar a estratégia metodológica apresentada, conduzimos um Estudo Piloto cujos resultados nos auxiliaram na definição dos termos indutores para a coleta oficial de dados desta pesquisa.

Apresentamos na sequência, os principais achados derivados do caminho metodológico percorrido: Análise documental, contemplando Revisão Sistemática da

Literatura e análise do PPC do curso de Pedagogia da UFPE; Resultados e discussões da coleta de dados empírica deste estudo e considerações finais.

6 RESULTADOS

Traremos neste capítulo, os achados construídos a partir do percurso metodológico estabelecido nesta investigação.

6.1 REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA: UMA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES SOBRE TDIC E PEDAGOGIA

A Revisão Sistemática da Literatura (RSL) objetivou identificar elementos nucleares já apreendidos em estudos anteriores, por outros pesquisadores/as. Esta etapa foi fundamental para nos aproximar de representações sociais colhidas acerca das tecnologias digitais no processo de formação de professores/as e Pedagogos/as.

Minayo (2000) defende a instância de ir em busca do que já está posto sobre o nosso objeto de pesquisa, pois esta importante fase nos oferece suporte na construção metodológica e nas escolhas acerca da nossa própria investigação.

Para além da busca centrada ao núcleo central, conduzimos esta revisão tencionando também identificar fenômenos em representações sociais, apreendidos nos últimos dez anos, acerca do nosso tema de pesquisa.

É importante distinguirmos a revisão sistemática da literatura, da revisão bibliográfica ou narrativa. O fator preponderante nesta divisão é o procedimento de mapeamento adotado na investigação. A RSL possui um protocolo rigoroso que garante maior confiabilidade aos dados colhidos.

Diferentemente das revisões da literatura no formato narrativo ou integrativo, a RSL possui características peculiares no protocolo do seu método investigativo. Hernández-Sampiere (2018) relata que as revisões da literatura auxiliam na descoberta de várias teorias distintas que poderão se aplicar ao problema de investigação.

Entretanto, para além da revisão e análise bibliográfica e textual, a RSL objetiva oferecer subsídios transparentes para a tomada de decisão acerca do desenvolvimento de uma determinada pesquisa, com mote para um objeto de estudo específico de forma estruturada e abrangente, por meio de fontes confiáveis, propondo um sistema de coleta de dados metódico e minimizando os riscos de

enviesamento. Portanto, a RSL constitui, para além da análise literária, um protocolo de pesquisa que admite maior confiabilidade na seleção, mapeamento e análise do material coletado no processo investigativo (KITCHENHAM, 2012).

O protocolo estabelecido para a produção desta revisão sistemática contemplou a realização de uma busca articulada nas bases de dados *Scientific Electronic Library Online – SciELO* e *Education Resources Information Center – ERIC* desenvolvida no período que compreendeu fevereiro a junho do ano de 2020. Utilizamos as palavras-chave: representações sociais e tecnologias da informação e comunicação; representações sociais e tecnologias da informação e educação; representações sociais e formação de professores; representações sociais e pedagogia.

A busca inicial resultou 378 artigos, após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão estabelecidos no protocolo, restaram 57 selecionados para leitura em profundidade, após essa etapa, 35 foram considerados relevantes para a composição deste estudo, todos são trabalhos publicados entre os anos 2011 e 2019. O material foi analisado e gerenciado com auxílio do software *Mendeley*. Os principais achados serão apresentados no Quadro 2.

Quadro 2 – Pesquisas relacionadas a TDIC e formação de Pedagogos/as

Nº	ARTIGO	AUTORES/AS	ANO
1	TIC na educação: ambientes pessoais de aprendizagem nas perspectivas e práticas de jovens	Ferreira	2017
2	¿Cómo se entienden las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los contextos educativos rural y urbano? Estudio comparativo	Gómez e Muñetón	2016
3	La brecha digital: representaciones sociales de docentes en una escuela marginal	Vesga-Parra e Hurtado-Herrera	2013
4	Los docentes frente a la incorporación de las TIC en el escenario escolar	Sol Vesga e Mar vesga	2012
5	Communication, technology and ageing: elderly, senior citizen groups and interaction process in the information age	Pasqualotti; Baronel e Doll	2012
7	Concepções e representações sociais de professores sobre a sua formação inicial: construção e validação de um questionário	Magalhães Júnior et. All.	2020
8	Representaciones sociales sobre prácticas investigativas. Condiciones en la universidad	Parra; Prada-Arias e Marín-Arango	2019
9	Conceptos de éxito y fracaso desde la perspectiva de estudiantes para profesor en formación	Gamboa	2019
10	Ser professor de física: representações sociais na licenciatura	Ortiz e Magalhães Júnior	2019
11	Representaciones sobre el desarrollo del pensamiento crítico en maestros en formación	Valência e Puente	2018
12	El trabajo docente mediado con tecnologías de la información y la comunicación en la telesecundaria. Representaciones sociales de profesores	Sánchez	2018

13	Efl brazilian teachers in the hypermodern world: prêt-à-porter subjects, social media and discourse	Amarante e Azzari	2016
14	Representações sociais da formação docente em estudantes e professores da Educação Básica	Chamon	2014
15	Teacher's appreciation: political priority, tension or uncertainty?	Ens. et. all.	2019
16	Critical pedagogy and language learning in the age of social media?	Chun	2018
17	Corporeidade e representações sociais: agir e pensar a docência	Silva	2011
18	Reflexión y análisis de políticas y prácticas innovadoras a la luz de las representaciones sociales y de la necesidad de una educación intercultural en la formación inicial docente	Aranda	2011
19	Social representations and uses of technologies of African high-school students	Karsenti e Kouawo	2015
20	On the relationship between society and higher education: what path should we take?	Márquez-Ramos e Mourelle	2018
21	Engaging preservice primary and preprimary school teachers in digital storytelling for the teaching and learning of mathematics	Istenic, Cotic, Solomonides e Volk	2016
2	Use of mobile phones for project based learning by undergraduate students of Nigerian private universities	Utulu	2012
23	Is the classroom obsolete in the twenty-first century?	Benade	2017
24	Obstacles to the use of ICTs in training and consequences for the development of e-learning and m-learning	Marquet	2011
25	Media Culture 2020: Collaborative Teaching and Blended Learning Using Social Media and Cloud-Based Technologies	Vickers e Field	2015
26	Data entry: towards the critical study of digital data and education	Selwyn	2015
27	Visualizing Solutions: apps as Cognitive Stepping-Stones in the Learning Process	Stevenson, Hedberg, Highfield e Diao	2015
28	Inclusion in an age of mobility	Traxler	2016
29	Analysing the Socio-Psychological Construction of Identity among Pre-Service Teachers	Pelini, Eunice	2017
30	The Power of the Network: teach for America's Impact on the Deregulation of Teacher Education	Kerry; Beth e Joseph	2018
31	Creative Qualitative Inquiry: Innovative Graduate Level Pedagogies Shaped by Educational Technologies	Mulvihill, e Raji	2011
32	Why History Matters for Media Literacy Education	RobbGrieco	2014
33	Multimodal Representations: a Fifth-Grade Teacher Influences Students' Design and Production	Lynn	2013
34	Classroom contradictions: popular media in Ontario schools' literacy and citizenship education policies	Ferguson	2011
35	Mobile applications and decolonization: cautionary notes about the curriculum of code	Smith	2016

Fonte: Produzido pela autora (2020).

Os trabalhos apresentam proposições em seus resultados que abordam as tecnologias digitais vistas como estratégias enriquecedoras na educação; formação inicial desarticulada do universo tecnológico, com pouca aplicação prática no uso das TIC; a formação continuada, quando existente, aparece centrada em ferramentas, considerando em menor proporção fatores didáticos. Os estudos não apontam

conceitos negativos significativos na construção da representação social acerca das tecnologias digitais.

Considerando os diferentes contextos que os cercam, os artigos exploram representações sociais compartilhadas por licenciandos/as e em alguns casos docentes da Educação Básica, acerca do uso, da apropriação e da prática com tecnologias digitais no âmbito educacional, dos resultados colhidos 28 estudos mencionam TDIC na formação inicial e 8 na formação continuada.

Focamos ainda na composição teórica, priorizando abordagens estruturalistas das representações sociais, com vistas a obtermos a recolha de campos semânticos estruturados a partir das tecnologias digitais, em outros estudos que buscaram, para além da identificação da representação, aproximação ao seu conteúdo, desvelando assim, elementos centrais, pertencentes ao cerne da representação. Estes trabalhos serão apresentados no Quadro 3.

Quadro 3 – Produções científicas com resgate ao núcleo central de Tecnologias Digitais na Educação e suas variações

Título do trabalho	Instrumento de recolha e análise	Elementos nucleares	Tipologia da pesquisa	Autores/as	Ano
Ensino, aprendizagem e informática na educação: um estudo das representações sociais dos professores da educação básica	Questionário de associação livre de palavras; Software de análise Tri-deux Mots.	Conhecimento Aprendizagem	Dissertação	Luciana Cordeiro Cavalcanti	2004
Representações sociais de tecnologias da informação e da comunicação: novos alunos, outros olhares	Questionário de associação livre de palavras; Questionário semiaberto; Software de análise Tri-deux Mots.	Computador Internet Mídias	Dissertação	Adalto Galvão da Rocha	2009
As representações sociais dos docentes e discentes do IF sudeste MG - campus Rio Pomba sobre as tecnologias da informação e comunicação na educação	Questionário de associação livre de palavras; Software de análise EVOC.	Conhecimento Internet Computador	Dissertação	Fernanda Amaral Bernardino	2012
Representações sociais de tecnologia compartilhadas pelos professores e suas relações com a prática pedagógica em função da região em que atuam.	Questionário de associação livre de palavras; Entrevista; Observação; Software de análise Tri-deux Mots.	Conhecimento Inovação Aprendizagem	Dissertação	Valdirene Moura da Silva	2015

Tecnologias digitais na educação infantil: representações sociais de professoras	Questionário de associação livre de palavras.	Inovação Interessante	Artigo Científico	Nedia Maria de Oliveira; Simão Pedro Pinto Marinho.	2020
--	---	-----------------------	-------------------	---	------

Fonte: Produzido pela autora (2020).

Os trabalhos selecionados e apresentados no quadro 3 trazem elementos nucleares acerca da representação social de tecnologias no contexto da educação, coletados por outros pesquisadores/as.

De acordo com os principais resultados, o elemento *Conhecimento*, foi apreendido como nuclear em pelo menos três dos cinco estudos apresentados, tendo sido esta a representação central nas pesquisas de Bernardino (2012); Cavalcanti (2004) e Silva (2015).

Os elementos *Aprendizagem* (SILVA, 2015); (CAVALCANTI, 2004) e *Inovação* (OLIVEIRA; MARINHO, 2020); (SILVA, 2015); também se constituíram integrantes do sistema central.

Rocha (2009), destrinchou em seu estudo a centralidade dos termos *Computador*, *Internet* e *Mídias*, ao passo que, Oliveira e Marinho (2020) trouxeram a palavra *Interessante* no cerne da representação, destacando ainda *Desafio* e *Aprendizagem*, integrantes do sistema periférico.

Os elementos apontados no sistema nuclear nos trabalhos analisados, são por nós vislumbrados como uma importante base empírica para o nosso estudo, visto que almejamos também, nos aproximar do núcleo central representado pelos/as licenciandos/as em Pedagogia, a fim de evidenciar se houve transformação deste elemento em função do cenário pandêmico que põe em ênfase o ensino remoto. Portanto, consideramos valiosos os resultados desta análise inicial.

O Questionário com a Associação Livre de Palavras esteve presente em 4 dos 5 estudos que tencionaram a recolha do núcleo, a grande maioria dos trabalhos optou pela utilização de *softwares* de dados qualitativos como aporte na análise dos resultados. O instrumento em tela, proporcionou aproximação junto às estratégias metodológicas destinadas a pesquisas centradas no mesmo arcabouço teórico que o nosso

O resultado exposto no quadro 3 desta etapa de pesquisa, subsidiou parte da análise que pode nos aproximar da estrutura da representação social das tecnologias na representação dos/as licenciandos/as.

6.2 LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: UM OLHAR SOBRE AS TECNOLOGIAS NO CURRÍCULO DO CURSO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DA UFPE

Na instância da análise documental, focalizamos também no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Educação/UFPE¹ e no Perfil Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Educação da UFPE², com vistas a identificar de que maneira se conduz, nos aspectos formativos, a construção do conhecimento que abarca as tecnologias digitais na formação inicial destes sujeitos. Nessa análise documental integraram o *corpus* o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, com ênfase para a Matriz Curricular, documentos estes de acesso público, de pertença da UFPE.

A seleção dos documentos decorre da necessidade de priorização da problemática que integra o currículo da Licenciatura em Pedagogia (PPC) e a abordagem de Tecnologias Digitais na formação inicial de Pedagogos/as, o critério para seleção dos documentos ancora-se em Bardin (1977) pois convém selecionar o universo de documentos que possam fornecer informações sobre o problema em questão.

Assim, a partir do enfoque ao Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Educação da UFPE foi possível destrinchar imbricações que cercam o percurso formativo inicial de pedagogos/as analisando sua organização curricular.

Tal documento apresenta aspectos inerentes a formação humana e a construção de saberes em diversos espaços educacionais, assim, o Curso de Pedagogia supracitado propõe-se formar o profissional de pedagogia para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades, projetos educacionais e experiências escolares e não escolares, conforme apresentado no Quadro 4:

¹ Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/39006/1048714/ppc.pdf/b7f0541f-a2c6-445d-9d34-6680421dd61d>. Acesso 12 dez. 2021.

² Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/39399/0/pedagogia_perfil_1322.pdf/43b7d557-c354-47a2-a826-ba5cf695a8d0. Acesso 12 dez 2021.

Quadro 4 - Organização Curricular do Curso de Pedagogia da UFPE

PERÍODO	DISCIPLINAS	OBJETIVOS DO PERÍODO	CH
1º Educação, cultura e sociedade	6	Oferecer uma base de reflexão introdutória sobre a educação e a pedagogia.	315
2º Educação em espaços não-escolares	6	Aproximar os estudantes de processos educativos em instituições e espaços educativos não-escolares.	315
3º Gestão da educação e do ensino	6	Discutir as teorias curriculares e a organização didática do trabalho pedagógico.	315
4º Organização curricular e prática pedagógica	6	Analisar intervenção nas práticas curriculares das escolas, aproximando o aluno com a sala de aula enquanto campo específico de estudo e investigação	315
5º Docência e ensino fundamental 1º ciclo	6	Inserir o aluno no primeiro estágio de intervenção nas séries iniciais do Ensino Fundamental, acompanhado por uma equipe interdisciplinar, garantindo assim a mobilização de experiências nas diversas áreas de conhecimento.	315
6º Docência e ensino fundamental 2º ciclo	6	Articular as noções de infância, subjetividade, escola e modernidade, tendo em vista problematizar, desde o campo filosófico, o estatuto da pedagogia e da educação na contemporaneidade.	315
7º Docência, educação infantil ou educação de jovens e adultos	7	Conduz o aluno a intervir nas práticas pedagógicas da educação infantil ou da educação de jovens e adultos, problematizando a relação sociedade/educação com a finalidade de assegurar uma visão da docência que se articule com a análise das bases sociais e históricas do processo de constituição da escola pública brasileira.	315
8º Gestão e prática pedagógica	6	Articular a intervenção nas práticas pedagógicas que caracterizam o pedagogo-gestor em diferentes contextos institucionais.	315
9º Investigação da prática pedagógica e da prática docente	6	Aprofunda o estudo crítico do sistema educacional brasileiro, analisando os principais fatores que têm condicionado a política educacional brasileira na atualidade.	315
10º Análise da prática pedagógica e da prática docente	6	Acompanhar o aluno na sistematização do seu trabalho de conclusão de curso, num diálogo com seu orientador, até a apresentação pública de sua produção, através da construção de seu relatório final de pesquisa.	315
Total: 10	61		3.150

Fonte: Produzido pela autora (2020).

Após análise estrutural foi observado que o curso é composto por 10 períodos, compreendendo em média 6 disciplinas em cada, totalizando 61 componentes curriculares. Cada período do curso aponta seus objetivos formativos no ciclo do curso dos componentes curriculares do mesmo, as tecnologias não aparecem atreladas aos objetos dos módulos.

O PPC ao propor o delineamento do perfil para a formação profissional do pedagogo-professor menciona algumas competências e habilidades que deverão ser comuns ao egresso desta formação inicial, e entre elas foi possível apontar os campos que se referem ao uso de tecnologias em sua prática, como “capacidade de desenvolver metodologias e materiais pedagógicos adequados à utilização das **tecnologias da informação e da comunicação nas práticas educativas**” (UFPE, 2007, p.18, *grifo nosso*).

É importante destacar que trechos como estes dialogam com a concepção de Ferreira, *et al*, (2020), ao apontar a necessidade da contextualização do uso das tecnologias, aproximando-as de experiências pedagógicas, nessa via, teoricamente vemos a tecnologia a partir do uso intencional e pedagógico sendo contemplada no PPC do curso de Pedagogia da UFPE.

Partindo agora para análise específica do currículo do curso, as novas tecnologias são trazidas como componente curricular que de acordo com o documento objetivam favorecer “a ampliação e a diversificação dos conhecimentos e vivências teórico-práticas voltadas às áreas de atuação profissional do pedagogo” (UFPE, 2007, p.21).

O PPC agrega duas disciplinas que dialogam com o uso de tecnologias no processo educativo, sendo *Educação Tecnologia e Sociedade* e *Tecnologia da Informação e Comunicação da Educação*, ambas possuem carga horária de 60 horas, a primeira possui caráter eletivo de modo que cursá-la torna-se uma opção para o/a licenciando/a, enquanto a segunda é componente curricular obrigatório para a graduação em Pedagogia.

A primeira, *Educação Tecnologia e Sociedade*, tem em sua carga horária 60 horas, distribuídas em horas-aula 100% teóricas, faz alusão a inclusão digital, abarcando o conceito e as relações ciência, tecnologia e sociedade. Seu conteúdo prevê apropriação de saberes relativos à Cibercultura, suas implicações para o campo da educação e estudos de caso em tecnologia educacional, envolvendo perspectivas

de ressignificação dos espaços formativos da educação *online*, por via de redes sociais e ambientes virtuais de aprendizagem. A Ementa da disciplina, propõe:

Análise do conceito de tecnologia. As relações ciência, tecnologia e sociedade. A inserção das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) no campo educacional. Caracterização da cibercultura, sociedade em rede e cultura digital. Novos espaços de formação: comunidades virtuais, educação online e aprendizagem colaborativa (UFPE, 2013).

Se distanciando das críticas de Buckingham (2010), o currículo da disciplina envolve aspectos que estão para além da proposta formativa engessada, onde por vezes as disciplinas de TIC muitas vezes envolvem apenas saberes que distanciam da criatividade e das potencialidades existentes nos recursos digitais.

Embora os conteúdos formativos curriculares abarque saberes relativamente atuais como a ressignificação de espaços formativos considerando inclusive redes sociais e outras plataformas virtuais como campo de saberes e aprendizagens, toda a carga horária do componente está prevista para ocorrer a partir da teorização do conceito, tanto a ementa quando o conteúdo programático não fazem menção ao uso de ferramentas tecnológicas como computadores e notebooks, *smartphones* ou uso de aplicativos na mediação pedagógica desses processos formativos, o que nos permite inferir sobre o distanciamento de uma vivência prática com esses recursos. Conforme aponta Moran (2000, p. 16) são poucos os modelos vivos de aprendizagem integradora, que juntam teoria e prática”, para o autor, esse ponto chave dificulta trocas de experiências práticas que possam auxiliar os professores/as a encarar a nova realidade tecnológica na educação, sobretudo com melhor utilização destes recursos tecnológicos no Brasil.

O segundo componente curricular que integra as tecnologias no curso está intitulada Tecnologia da Informação e Comunicação da Educação, também com carga horária de 60 horas, distribuídas em horas-aula 100% teóricas, se refere ao estudo das tecnologias aplicadas no contexto presencial e também a distância, menciona ainda o novo papel de docentes e discentes frente ao uso das TDIC, tanto no formato presencial quando EaD, este componente curricular é obrigatório. A ementa prevê o estudo:

A ciência, tecnologia e sociedade. Tecnologia e educação contemporânea. As tecnologias da informação e comunicação (TICs) na educação presencial e a distância: suas implicações pedagógicas, socioculturais, políticas e éticas. Os novos papéis dos docentes e dos discentes frente às TICs. Educação e distância enquanto modalidade de ensino (UFPE, 2013).

Se faz pertinente esclarecer que a abordagem vai de encontro com o que propõe Buckingham (2010) o autor sugere que as disciplinas de TIC muitas vezes envolvem apenas saberes que distanciam da criatividade e das potencialidades existentes nos recursos digitais, estando cada vez mais restritas ao uso de ferramentas de digitação, planilhas e ferramentas do Microsoft office, na contramão a ementa do componente proposto pelo PPC da UFPE se dispõe ao estudo da educação tecnológica no âmbito presencial e EaD, abordando ainda aspectos socioculturais do uso de tecnologias no contexto educacional, em tempo, o documento não descreve o uso de recursos práticos, o que nos permite inferir ainda a uma formação voltada a práticas pedagógicas totalmente teóricas.

A análise do documento deixou evidente que, além de algumas poucas menções ao uso de tecnologias na prática do Pedagogo, o PPC, contempla apenas duas disciplinas que se relacionam as tecnologias no âmbito da educação sendo uma eletiva e uma obrigatória, tornando-se ainda incipiente a abordagem das tecnologias digitais no campo formativo pedagogos/as.

Embora haja a obrigatoriedade de cursar a disciplina *Tecnologia da Informação e Comunicação da Educação* acreditamos que em muitos casos, os/as recém formados em Pedagogia concluem sua formação inicial com baixo aproveitamento ou aproximação ao uso de tecnologias como ferramentas de prática docente, se distanciando de afirmativas postas no próprio documento, como “a proposta pedagógica visa, ainda, a preparação para a produção e difusão do conhecimento científico e **tecnológico do campo educacional**, (UFPE, 2007, p. 12, *grifo nosso*).

6.3 PESQUISA DE CAMPO: PERFIL DOS/AS LICENCIANDOS/AS PARTICIPANTES

Participaram da pesquisa 254 estudantes de licenciatura em Pedagogia da UFPE, destes 189 (74,4%) matriculados na SEDE da instituição e 65 (25,6%) no campus Agreste. Deste montante, um total de 64 alunos/as (25,2%) estão no 1º período do curso, seguido dos percentuais: 13,4 % no 2º período, 18,1% no 3º período, 3,5% no 4º período, 7,1% no 5º período, 5,9% no 6º período; 6,3% no 7º período; 5,9% no 8º período; 9,8% no 9º período e 4,7% no 10º período.

Quanto ao gênero: 206 (81,1%) feminino, 43 (16,9%) masculino, 1 (0,4%) intersexo; 1 (0,4%) travesti, 3 (1,2%) prefeririam não indentificar gênero.

No que tange a renda média salarial 119 pessoas (47,4%) alegaram possuir renda média per capita de até um salário mínimo (SM); 88 (35,1%) de dois a três salários; 33 (13,1%) quatro a cinco SM; 6 (2,4%) seis a sete salários mínimos e 5 (2%) afirmaram renda superior a 8 salários. Os dados auxiliaram na compreensão do perfil dos/as participantes desta investigação.

6.4 A ORGANIZAÇÃO DOS DADOS DA COLETA EMPÍRICA DA PESQUISA

Para tratamento dos dados coletados, visando a realização do estudo foi aplicado o algoritmo que permite a parametrização das estatísticas textuais, disponível no Software *Iramuteq*. Por meio da ferramenta optamos pela lematização do corpo lexical, a técnica objetiva reduzir uma palavra à sua forma base, agrupando-a em diferentes formas, preservando seu radical e sentido, utilizando minimamente critérios gramaticais de gênero e número, sem uso de substituição por sinônimos.

Em seguida, para termos um valor de referência para análise das palavras, definindo a frequência mínima e intermediária, optamos pela parametrização estatística oferecida pelo Software *Iramuteq*, baseada na Lei de Zipf³, a qual realiza análises textuais com precisão de sua ocorrência, tornando assim o caminho mais indicado para definição do índice de frequência mínima para análise de dados.

Nesta fase o *software* organizou as palavras em ordem decrescente de sua frequência no corpus e foi um importante instrumento por possibilitar acesso a um quantitativo médio de formas lexicais, calculando o valor que nos auxiliou a determinar a frequência intermediária e frequência mínima para análise, assim sendo, foi possível evidenciar estatisticamente valor mínimo de frequência que uma palavra precisaria ter para ser analisada nas etapas seguintes Análise Prototípica e Análise de Similitude.

³ Em análises de textos, ela permite estimar as frequências de ocorrência das palavras de um determinado texto científico e tecnológico e a região de concentração de termos de indexação, ou palavras-chave, que um pequeno grupo de palavras ocorre muitas vezes é um grande número de palavras é de pequena frequência de ocorrência (GUEDES; BORSCHIVER, 2005; BORTOLOSSI; QUEIROZ; SILVA, 2011).

Tabela 1 - Aplicação da Lei de Zipf ao Corpus Textual

TERMO INDUTOR	TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO (TDIC)	ENSINO REMOTO (ER)
Corpus Textual (palavras)	1241	1232
Palavras ativas (palavras diferentes)	312	410
Palavras unitárias (evocadas uma única vez)	184	273
Frequência intermediária	$\sqrt{312} \cong 17$	$\sqrt{410} \cong 20$
Frequência intermediária (%)	38,6%	29,7%
Frequência mínima	7	8
Frequência mínima (%)	67,1%	48,05%
Total de palavras analisadas	51	31

Fonte: Produção da autora (2021).

A tabela 1 mostra que o corpus textual total desta pesquisa apresentou 2.473 termos, dos quais 1241 são o total de palavras evocadas a partir da indução Tecnologias Digitais na Educação (TDIC), contabilizando 312 palavras diferentes, ou palavras ativas, já para a indução Ensino Remoto (ER), somam 1.232 palavras, das quais 410 são palavras diferentes.

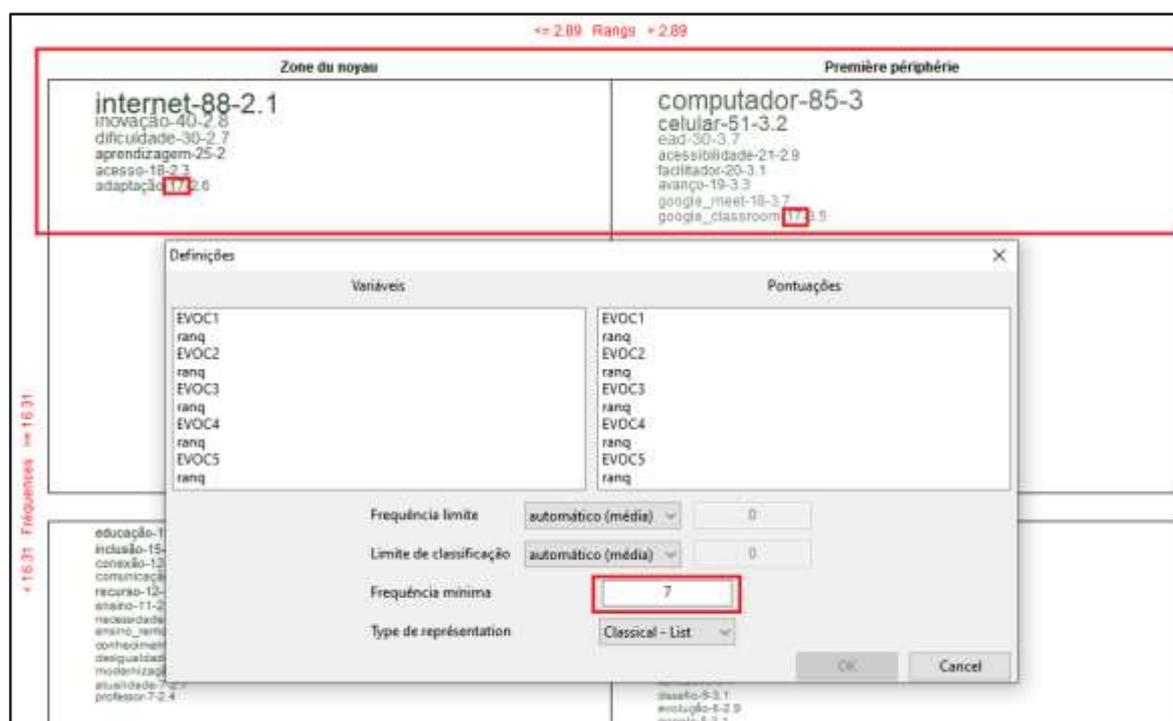
As palavras unitárias, ou seja, palavras que foram evocadas apenas uma vez podem ser percebidas por nós como parte do conteúdo disperso, o que também podemos chamar de dispersão nos dados. Essa dispersão surge com maior expressividade na coleta dos dados provenientes do termo Ensino Remoto. Acreditamos que isso possa ocorrer por se tratar de um vocábulo novo, o Ensino Remoto é um fenômeno que surge no contexto da pandemia da Covid-19, se caracterizando como um fenômeno totalmente desconhecido até então, sendo inclusive incipiente no momento desta recolha de dados.

Na terceira etapa da análise estatística, após a aplicação a lei de Zipf foi possível evidenciar 312 formas ativas para a indução TDIC, a raiz quadrada desse número resulta $\cong 17$. A partir desta base estatística devemos determinar 17 como a frequência intermediária das evocações.

A frequência intermediária foi definida como as palavras que ao gerar a Análise Prototípica pelo *software* ocupariam a Zona Superior. Assim, nesta análise, na frequência intermediária estão aquelas palavras que necessariamente por possuir alta

frequência vão ficar ou na zona central, na primeira casa ou na segunda casa, zona de primeira periferia na análise prototípica, de modo que todas as palavras com frequência superior a 17 devem ocupar os dois quadrantes superiores e para que isso ocorresse foi necessário também determinar uma frequência mínima, que neste caso foi 7. A soma dos elementos contemplou 67% das palavras, a figura 3 auxilia a compreensão da base de cálculo para definição de frequência mínima de evocações.

Figura 3 - Base de cálculo para frequência mínima de evocações



Fonte: Produção da autora a partir do *software* Iramuteq – versão 0.7 alpha 2 (2021).

Conforme ilustrado, a frequência mínima foi definida a partir da necessidade de manter no quadrante superior, Zona central, a frequência intermediária, já determinada pelo cálculo estatístico baseado na Lei de Zipf, exemplificado anteriormente, para isso ocorrer percebemos na análise que a frequência mínima seria 7.

Para a indução Ensino Remoto os valores foram 410 formas ativas, após cálculo da raiz quadrada obtivemos o valor $\cong 20$, sendo consideradas assim 20 a frequência intermediária para análise e 8 para frequência mínima, utilizando-se da mesma base de cálculo apresentada acima, assim, para análise prototípica dos dados coletados com ensino remoto, apenas palavras acima de frequência 8, foram analisadas, contabilizando 48% das palavras.

Por meio do quadro 5 contemplamos as palavras consideradas para as duas análises pelo *software*, após a etapa estatística.

Quadro 5 - Palavras associadas aos termos indutores com frequência mínima 7;8 (n=82)

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO (TDIC)				ENSINO REMOTO (ER)	
Palavra	Freq.	Palavra	Freq.	Palavra	Freq.
Internet	88	Plataforma	10	dificuldade	66
computador	85	oportunidade	10	internet	60
Celular	51	necessidade	10	computador	38
Inovação	40	ensino_remoto	10	cansativo	31
Ead	30	Praticidade	9	google_meet	28
Dificuldade	30	Novidade	9	desafio	28
Aprendizagem	25	Jogo	9	tecnologia	26
Acessibilidade	21	Informação	9	distanciar	24
Facilitador	20	Desafio	9	adaptação	24
Avanço	19	conhecimento	9	aprendizagem	22
google_meet	18	Aplicativo	9	google_classroom	20
Adaptação	18	Tecnologia	8	celular	18
Acesso	18	rede_social	8	professor	17
google_classroom	17	Rede	8	pandemia	17
Inclusão	15	Informática	8	necessidade	17
Educação	15	Google	8	tempo	14
Ferramenta	14	Futuro	8	ead	14
possibilidade	13	Evolução	8	conexão	11
Remoto	12	aula remota	8	complicado	11
Recurso	12	Professor	7	aula online	11
Conexão	12	Pdf	7	acesso	11

comunicação	12	modernização	7	casa	10
Ensino	11	desigualdade	7	praticidade	9
Dinâmica	11	desenvolvimento	7	disciplina	9
Tablet	10	Criatividade	7	síncrono	8
		Atualidade	7	possibilidade	8
				novidade	8
				flexibilidade	8
				ansiedade	8
				acessibilidade	8
				desigualdade	8

Fonte: Produção da autora (2021).

Conforme podemos verificar no quadro, após as definições de frequência mínima, foi possível evidenciar 51 (67,1%) palavras advindas da indução *TDIC* e 31 (48,05%) palavras para a indução *ER*, finalizadas as etapas de análise estatísticas para definição das zonas de análise do *corpus* textual foram geradas as matrizes Prototípicas e de Similitude.

6.5 ANÁLISE PROTOTÍPICA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE TECNOLOGIAS DIGITAIS: CONHECENDO A ESTRUTURA

Definida a base estatística e por meio dos *rankings* de Ordem Média de Evocações⁴ (OME) e Ordem Média de Importância (OMI) foi gerado o Quadro das Quatro Casas, por meio da análise prototípica pelo próprio *software Iramuteq*, cujo

⁴ Na inserção dos dados no *software* para análise da matriz já foi por nós considerada a Ordem de Importância atribuída pelo participante ao termo, pelo então, a Ordem Média de Evocações (OME) se constituiu neste estudo considerando o ranking de importância de cada palavra. Assim as palavras foram inseridas no *Iramuteq* a partir da sua respectiva relevância, da mais importante a menos importante na concepção dos sujeitos.

objetivo é aproximar-nos da estrutura da representação social. Alves-Mazzotti (2007, p. 299-300) sugere que através do quadro se torna possível identificar

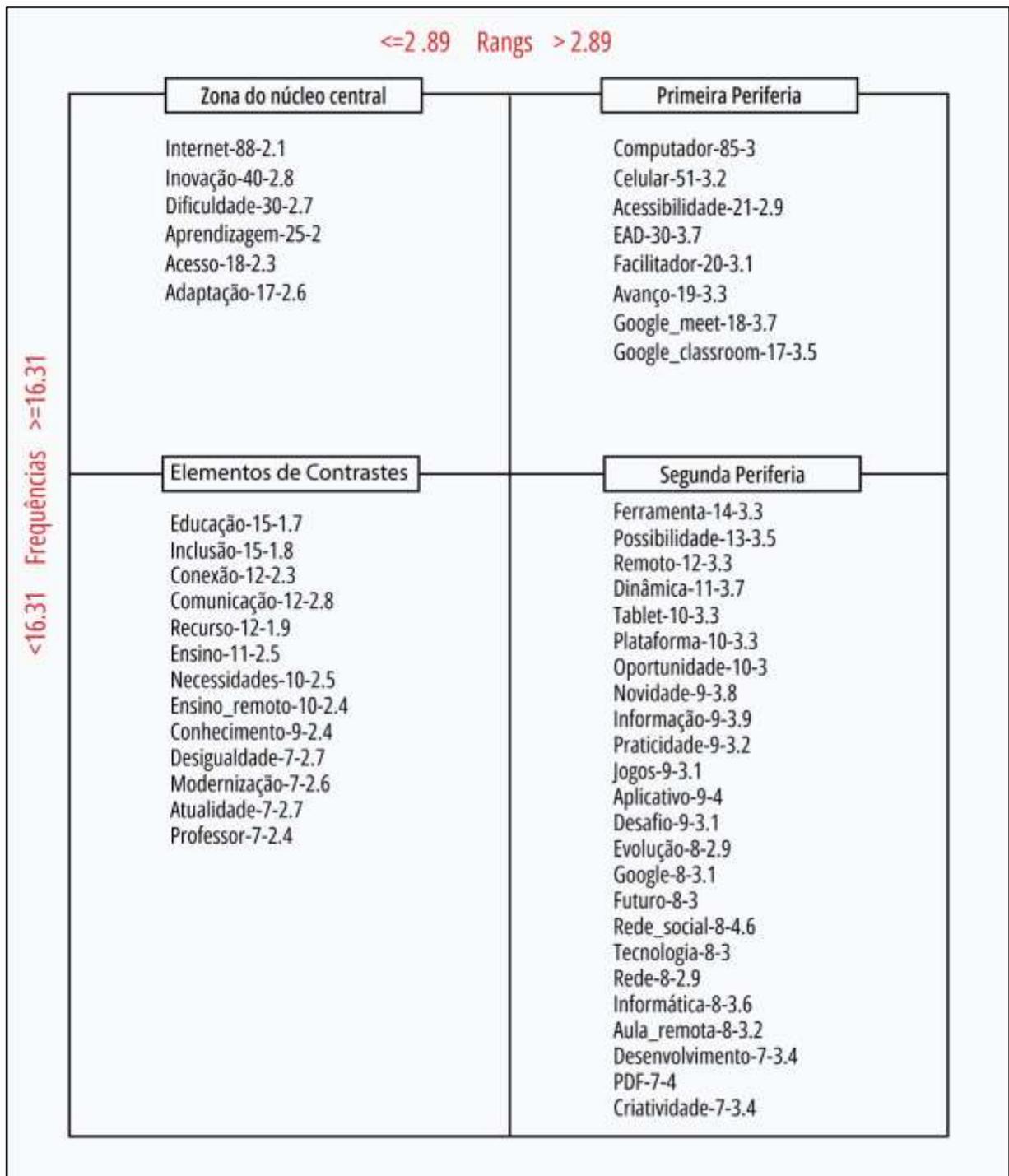
[...] os possíveis elementos do núcleo central por meio da frequência (F) com que a palavra foi enunciada pelos sujeitos e da ordem média de evocação (OME), calculada atribuindo-se pesos diferenciados segundo a hierarquia estabelecida pelos sujeitos e dividindo-se o somatório dos valores obtidos pela frequência total de evocação. A combinação desses dois critérios permite que se distribua os resultados em dois eixos ortogonais formando quatro quadrantes (ALVES-MAZZOTTI, 2007, p. 299-300).

Nesse sentido, o quadro nos auxilia na busca pela estrutura da representação social, por conseguinte a aproximação aos possíveis elementos centrais da representação, isso ocorre por meio de uma junção entre a ordem média natural das evocações e a ordem média de importância das palavras que foram evocadas, permitindo o “levantamento daquelas que mais provavelmente pertencem ao núcleo central da representação, por seu caráter prototípico, ou, nos termos de Moliner (1994a), por sua saliência” (SÁ, 2002, p. 117).

A matriz constitui-se a partir do cruzamento da frequência e importância que o termo possui, a análise resulta quatro quadrantes, onde, conforme Vergès (2002) no primeiro constam os termos mais relevantes e, passíveis de constituírem o núcleo central da representação social, no segundo estariam as evocações que possuem alta frequência, mas que na ordem de importância são citados como menos relevantes, no terceiro quadrante, zona de contraste, estariam os elementos citados em baixa quantidade, no entanto, foram evocados prontamente, sendo considerados importantes para o grupo que o representa, por fim, ocupam o quarto quadrante os elementos mais distantes do núcleo ou que correspondem à segunda periferia, sendo aqueles citados menos vezes e considerados menos importantes na representação social.

Para identificação da Estrutura da Representação Social de Tecnologias Digitais na Educação foi gerada a Figura 4, na qual, apresentamos o quadro dos quatro quadrantes com a organização das palavras, gerado pela análise prototípica do *software* Iramuteq, a partir da coleta com o termo indutor TDIC. Para a ordem média de importância foram utilizados os valores: frequência mínima 7 (67,1%) e frequência intermediária 17 (38,6%), a ordem média de evocação (OME) foi 2,89, contabilizando assim 51 evocações para a análise.

Figura 4 - Estrutura das Representações Sociais de TDIC



Fonte - Produção da autora, a partir do *software* Iramuteq – versão 0.7 alpha 2.

Legenda - O primeiro numeral que sucede a palavra indica a ordem média de frequência (OMF). O segundo (numeração com decimal) indica seu ranking de ordem média de importância (OMI).

A análise apresentou a hipótese da existência de 6 possíveis elementos centrais na representação social de TDIC compartilhada por licenciandos/as em Pedagogia da UFPE, que podem ser observados no quadrado superior

esquerdo, primeiro quadrante: *internet* (88), *inovação* (40), *dificuldade* (30), *aprendizagem* (25), *acesso* (18) e *adaptação* (17), esta análise sugere que estes elementos estão ocupando espaço na centralidade da representação social. Para Abric (1994c, p. 73) o núcleo pode se constituir de um ou mais elementos essenciais na representação “este núcleo central é o elemento fundamental da representação, porque é ele que determina tanto o seu sentido como a sua organização interna”, assim, é pela existência dos elementos da centralidade do núcleo que os demais componentes da representação ganham sentido.

Por saber que os elementos do núcleo central podem ser sub categorizados em normativos e funcionais (ABRIC, 1995), podemos inferir pelo modo como o qual a estrutura da representação se apresenta que *inovação* e *aprendizagem* possuem caráter mais normativos, pois estariam “vinculados à história coletiva e ao sistema de valores e normas do grupo social [...]” (ABRIC, 1995, p. 23).

Enquanto a *internet*, com maior destaque no primeiro quadrante, é por nós considerado um meio de objetivação desta representação, denotando seu caráter funcional no núcleo central, isso se reforça porque outros componentes tanto do núcleo como da própria representação social estão interligados a ela, pois dependem da internet para ter sua funcionalidade. Assim, ela está no cerne pois a volumosa evocação da palavra se justifica porque sem a internet não ocorre o uso dessas tecnologias.

Ressaltamos ainda que o mesmo termo, internet, surgiu também como núcleo central nas pesquisas conduzidas por Rocha (2009) e Bernardino (2012). O segundo autor desvela que o crescente uso da internet tem exigido uma grande capacidade de adaptação, devido às novas situações às quais docentes e discentes vêm sendo expostos. No mesmo caminho, Rocha (2009) sugere que seu uso é capaz de potencializar transformações sociais, nesse sentido, a internet atua “determinando os julgamentos e as posições tomadas em relação ao objeto de representação” (ABRIC, 1995, p. 23).

A *inovação* historicamente se relaciona e por vezes até se confunde com avanços tecnológicos, apreendida também no NC de Silva (2015) e Oliveira e Marinho (2020), nesta pesquisa tencionamos ainda julgá-la como normativa pois ela vem sendo associada a TDIC como uma nova metodologia de ensino ou uma metodologia de ensino inovadora “[...] as tecnologias digitais podem ser consideradas uma grande inovação” p-102.

Ao remeter as tecnologias no campo da educação percebemos quase que instantaneamente a aprendizagem sendo evocada, pois “*aprendizagem é o um dos pontos importantes da educação e sem ela as tecnologias digitais no ensino perderiam o sentido.*” p-205, o que nos leva a crer que ela seja também um dos componentes normativos do NC, pois “[...] eles constituem o quadro de referência a partir do qual esse objeto é avaliado socialmente” (ABRIC, 1995, p. 23).

Inferimos ainda sobre a *dificuldade*, o *acesso* e a *adaptação* como possíveis elementos funcionais, visto que eles estão “[...] vinculados à inclusão do objeto nas práticas sociais e/ou operacionais” (ABRIC, 1995, p. 23), sobretudo no momento atual onde as TDIC através da *internet* proporcionam o *acesso a aprendizagem*, através da prática do Ensino remoto que necessariamente acontece por meio de uma *adaptação* que oferece *dificuldade*.

Algumas justificativas apresentadas pelos/as licenciandos/as neste estudo ilustram a importância da internet quando se refere ao uso das TDIC, fortalecendo sua posição no primeiro quadrante, ou possível núcleo central, na concepção do/a participante (p-34) “*para se ter acesso às tecnologias digitais, mais que nunca, é preciso de Internet*”, isso ocorre porque a internet é essencial para a realização de qualquer atividade no meio tecnológico, em alguns casos se torna ainda mais explícita esta interdependência “*sem internet não há tecnologia*” (p-38).

A ordem média de importância, tendo como base a importância atribuída às palavras, representada com *ranking* 2.8, ratifica a *dificuldade* (30) de *acesso* (18) a *internet* (88), como uma das grandes adversidades vividas na contemporaneidade pelos/as licenciandos/as, justificativas como “*é necessário que se dê condições de acesso à internet todos os estudantes para o uso de tecnologias digitais nos processos de ensino*” (p-37) e “*a dificuldade permeia todo o ensino remoto, seja relacionada a falta de recursos ou seja relacionada a falta de acesso e a distância*” (p-136).

Ainda no mesmo quadrante dos termos centrais, torna-se perceptível à relação ao momento delicado que requer *adaptação* (17) forçada, gerada pela pandemia, ao uso de tecnologias digitais, nas práticas de ensino, pois “*a adaptação com o novo formato de ensino foi e ainda vem sendo um desafio para nós*” (p-108).

Em face desta pesquisa evidenciar possíveis transformações nas representações sociais compartilhadas por licenciandos/as em Pedagogia sobre Tecnologias Digitais na Educação, torna-se imprescindível a análise das dimensões que cercam também os sistemas periféricos, campo que está mais presente na

dinâmica social, nas práticas, no cotidiano dos grupos que a representam (ABRIC, 2011).

Na primeira periferia, vemos então, *computador*, evocado 85 vezes, com grande destaque no segundo quadrante, sendo a segunda palavra mais frequente, em número de evocações, estando atrás apenas de *internet*, tida como central nesta análise, no entanto, devido a OME > 2.8, não foi pela análise considerado um elemento central, visto que as unidades que compõem a primeira periferia possuem alta frequência, entretanto, não denotam expressiva relevância em sua importância (VÈRGES, 2002), assim, quando discutem-se as nuances que cercam o núcleo central os aspectos quantitativos não são totais em sua relevância, pois “o que importa é a sua dimensão qualitativa, ou seja, o fato de que esse elemento dá sentido ao todo da representação” (ABRIC, 1994c, p. 74).

Compõem ainda a primeira periferia palavras que se aproximam da experiência vivida no ensino em tempos de pandemia, retomando ainda questões relacionadas a *acessibilidade* (21), momento no qual a tecnologia é tida como um *facilitador* (19), podendo ser considerada até mesmo um *avanço*, para que os/as licenciandos/as tenham acesso a, *EaD* (30) ensino mesmo que a distância, por meio de ferramentas como *google meet* (18) e *google classroom* (17), sendo estes parte das novas práticas relacionadas ao Ensino Remoto.

Acerca do sistema periférico Abric (2011, p. 169) admite que "é no campo que se elaboram, se vivem e se transformam as representações sociais" (ABRIC, 2011, p. 169), ancorados na proposição do autor, percebemos nos achados da periferia a inter-relação da nova dinâmica social, desta nova vivência de estudantes com a tecnologia, o ensino remoto e suas nuances.

Na zona de contraste, quadrante inferior esquerdo, ocupam espaço evocações que possuem baixa frequência, porém são comumente considerados importantes (VÈRGES, 2002), nesta zona, os sentidos estão fortemente imbricados a *necessidade* da tecnologia para a manutenção da *educação* (15) e das práticas de *ensino* (11), a preocupação com a falta de *conexão* (12), que inviabiliza na *atualidade* (7) o *ensino remoto* (10) e o acesso ao *conhecimento* (9) e a *comunicação* (12), culminando ao crescimento da *desigualdade* (7) palavras que estão fortemente relacionadas às práticas de ensino, ou mesmo o uso de tecnologia com finalidade pedagógico no contexto da Covid-19.

As TDIC são apresentadas ainda como *recurso para modernização* (7) das práticas do *professor* (7) de modo que possa auxiliar as práticas de ensino, pois “*com o auxílio de tecnologias o professor consegue ter uma aula mais dinâmica, pois consegue pesquisar vários tipos de atividades, dinamizando a aula*” (p-7).

Esta é uma observação importante, pois um dos principais questionamentos desta pesquisa, o terceiro objetivo, se centra em analisar possíveis relações que se estabelecem entre as mudanças nas práticas de ensino em função do fenômeno do ensino remoto, a partir do olhar de licenciandos/as em Pedagogia.

Percebemos nas justificativas e também nos elementos da zona de contraste a necessidade de docentes utilizarem essas tecnologias digitais de ensino com intencionalidade pedagógica, isso porque o “*professor é a pessoa que precisa entender e dominar as tecnologias digitais para conseguir compartilhar o conhecimento com os alunos, principalmente agora*” (p-147), não sendo um resultado isolado, o mesmo foi compartilhado na pesquisa de Vesga-Parra e Hurtado-Herrera, (2013). As representações colhidas pela análise dos autores os permitiram inferir que devido a pouca familiaridade dos/as professores/as com tecnologias, falta de formação inicial e continuada, recursos e infraestrutura insuficientes elas não vêm sendo trabalhadas como deveriam, estando essa lacuna sobretudo no processo de formação inicial destes/as pedagogos/as.

A lacuna está também evidenciada na percepção dos licenciandos/as “*acredito que para o ensino de qualidade com as TICs é necessário um formação de qualidade para os professores*” (p-12). No mesmo caminho, a pesquisa de Oliveira e Marinho (2020) revelou a necessidade do aprimoramento na formação dos Pedagogos/as para o uso TDIC, para que este grupo possa construir uma prática docente que atenda à necessidade da sociedade contemporânea. Neste contexto, a preparação docente para além do manuseio dos recursos, exige aprofundamento pedagógico de forma a ofertar possibilidades didáticas interacionais aos alunos, contemplando as tecnologias e as competências a serem desenvolvidas (KENSI, 2012).

Por fim, evidenciamos na segunda periferia, quadrante inferior direito, elementos que corroboram com a primeira periferia, nele aparecem outros termos que fortalecem o indicativo do momento atual de pandemia estar mudando as práticas de ensino acerca do uso das tecnologias digitais, a partir do fenômeno ensino remoto emergencial, na nossa visão, isso decorre do impacto no cotidiano dos/as estudantes. Um exemplo claro acompanha a palavra *remoto* (12), justificada da

seguinte forma “*atualmente no período pandêmico temos dependido, desenvolvido novas e utilizado muito mais dessas tecnologias*” (p. 13).

Outras evocações do mesmo quadrante relacionam as TDIC a *ferramentas* (14) no cotidiano no ensino, desvelando novas *possibilidades* (13) com as tecnologias em sua formação inicial: *plataforma* (10), *tablet* (10), *jogos* (9) , *aplicativos* (9), *aula remota* (8), *google* (8) , *pdf* (7). Os termos surgem como indicativos que nos levam a crer que a forma como as tecnologias vêm sendo vislumbradas no contexto da educação vem sendo modificada pelo ensino remoto.

A justificativa para o acontecimento se ancora as mudanças nas práticas sociais do grupo, isso estaria ocorrendo porque “a prática social está ligada a uma rede de relações sociais em que os indivíduos partilham significados, ou seja, está ligada ao fazer, não apenas individual, mas, sobretudo, ao fazer vivenciado em um domínio social”. (CHAMON, 2014, p. 305).

Contudo, a análise prototípica, por meio do quadro dos quatro quadrantes nos permitiu inferir sobre a estrutura da representação social de TDIC, e da centralidade de alguns segmentos nesta, dos quais, destacamos a internet como forte elemento a ser considerado propulsor de sentidos e significados a representação do objeto. Em face deste resultado, buscamos ainda, por meio da matriz de similitude identificar as conexões que os componentes do núcleo central de TDIC têm estabelecido junto aos demais elementos da representação, visando também, um melhor entendimento do campo subjetivo dessas relações.

6.5.1 Matriz de similitude: relações de sentidos a partir do núcleo central de Tecnologias Digitais

A matriz de similitude de forma similar a prototípica é processada a partir de indicadores estatísticos do *Software Iramuteq*, no entanto, ela apresenta relações entre as formas ativas, por meio da técnica de árvore máxima, criando uma árvore de palavras com ramificações, ou comunidades de dados, a partir da relação que uma palavra tem com a outra, representada por meio de um grafo. Donato (2017) ilustra o objetivo de seu uso em seu estudo

Para a verificação da similitude entre os elementos representacionais gerados pela análise prototípica utilizamos o procedimento alternativo e original desenvolvido por Pecora e Sá (2008; 2009), que propõe a utilização do cálculo dos índices de similitude com base nas co-ocorrências espontâneas ou pares e palavras caracterizados pela “[...] relação binária

estabelecida entre o conjunto de evocações ditadas pelos sujeitos” (PECORA; SÁ, 2009, p.1). Esses resultados podem ser visualizados em grafos, como o da “árvore máxima” (DONATO, *et al*, 2017, p. 14).

A similitude foi proposta por Flament em meados da década de 1960, apresentada como “a principal técnica de detecção do grau de conexão dos diversos elementos de uma representação” (SÁ, 2002, p. 126), tornando-se assim o meio mais indicado para aproximação das conexões entre as palavras, pois através da árvore máxima é realizada “a hierarquia dos valores das ligações entre os termos, os subconjuntos das categorias de ligações, a relação de “vizinhança” e a conotação assumida por cada termo, em função dos outros que a ele se ligam” (OLIVEIRA *et. al.*, 2005, p. 586).

Para a composição da matriz de similitude neste estudo foram utilizados os mesmos dados estatísticos aplicados na análise prototípica, conforme apontado anteriormente, para a ordem média de frequência foram utilizados os valores: frequência mínima 7 (67,1%) e frequência intermediária 17 (38,6%), a ordem média de evocação (OME) foi 2,89, contabilizando assim 51 evocações para a análise, os dados podem ser observado na Figura 1:

uma série de *recursos*, que dependem efetivamente de *conexão* com a *internet* para existir, o que reforça para além da sua centralidade na RS, o seu papel funcional na representação social, pois, sem a internet estes outros recursos não estariam fazendo parte da vida destes sujeitos, bem como a funcionalidade que o núcleo central exerce sobre a RS, pois, sem o núcleo a representação social não se constitui e não possui sentido, pois é ele que “determina a natureza das ligações que unem os elementos de uma representação” (ABRIC, 1994c, p. 74).

Ainda na comunidade verde, com elo direto a internet vemos a *difficuldade*, outra evocação que em nossa análise compõe a zona central e está fortemente imbricada ao momento de pandemia, no qual, vemos um alto índice de relatos sobre “*acesso à internet desigual, instabilidade do sinal, aulas sem dinamismo.*” p-80, assim, a dificuldade permeia todo o ensino remoto, seja relacionada a falta de recursos ou seja relacionada a falta de acessibilidade e a distância, o que justifica sua aproximação aos aspectos relacionados à *desigualdade* também presente na comunidade verde.

A comunidade laranja tem o *acesso* intermediando a conexão entre o avanço e a internet, no qual se percebe, embora as dificuldades que o cercam, que “*a possibilidade das aulas remotas, é um avanço enorme para a população.*” p-27, entretanto, esse avanço depende das condições de acesso, “*porque para ter acesso a maioria das tecnologias, o acesso à internet é primordial.*” p-109.

Já a comunidade azul, contempla alguns elementos normativos, centrando três dos principais componentes da zona central: aprendizagem, inovação e a adaptação, a última pode ser vista como um elemento funcional, já que está também ligada as experiências vividas no Ensino remoto. A comunidade nos tenciona inferir que a *aprendizagem*, aparece como conector entre a *internet* e a *inovação*, que por sua vez mostra o ensino remoto sendo percebido como uma *ferramenta necessária* na *atualidade*, pela qual a *aprendizagem* ocorre, atuando como um facilitador para novas *oportunidades* e para a *criatividade*.

No entanto, a zona proximal entre inovação e adaptação denota a latente necessidade de uma preparação, tanto de docentes quanto de discentes para lidar com essas tecnologias “*pois se faz necessário para o professor se adaptar a novas realidades do ensino*” p-184. Assim os estudantes estão sentindo a necessidade de readaptar-se a novas tecnologias em meio a falta de equipamentos tecnológicos de boa qualidade e com muita cobrança por parte dos professores, pois “*sem se adaptar*

às aulas remotas, não conseguimos aprender e o professor não consegue ensinar” p-197.

Percebemos por meio da análise de sentidos que a tecnologia traz inovação aos avanços acadêmicos e muitos/as alunos/as no momento atual dependem dessa *inovação* como único meio de *aprendizagem* durante o ensino remoto, entretanto fica clara a *dificuldade* gerada pela falta de *acesso à internet*, e abrupta *adaptação* a estes recursos tecnológicos.

6.6 DIMENSÕES DO ENSINO REMOTO: UM OLHAR PROTOTÍPICO DE SIMILITUDE E CATEGORIAL

Seguindo o que foi proposto na análise anterior, a partir do termo indutor Ensino Remoto buscaremos também uma aproximação aos sentidos partilhados sobre o objeto, visto que a representação social “participa do estabelecimento de uma visão de realidade comum a um dado conjunto social” (JODELET, 1991, p. 668). Pelo então, ainda que seja prematuro definir quais elementos estariam de fato ocupando cada quadrante e seu papel na estrutura da representação, esta análise pode subsidiar impressões e sentidos que o grupo compartilha sobre o ensino remoto e se dividirá em dois momentos: análise prototípica e de similitude, apresentando indicativos de comportamentos e práticas em função desta vivência.

6.6.1 O Ensino Remoto a partir de uma visão prototípica

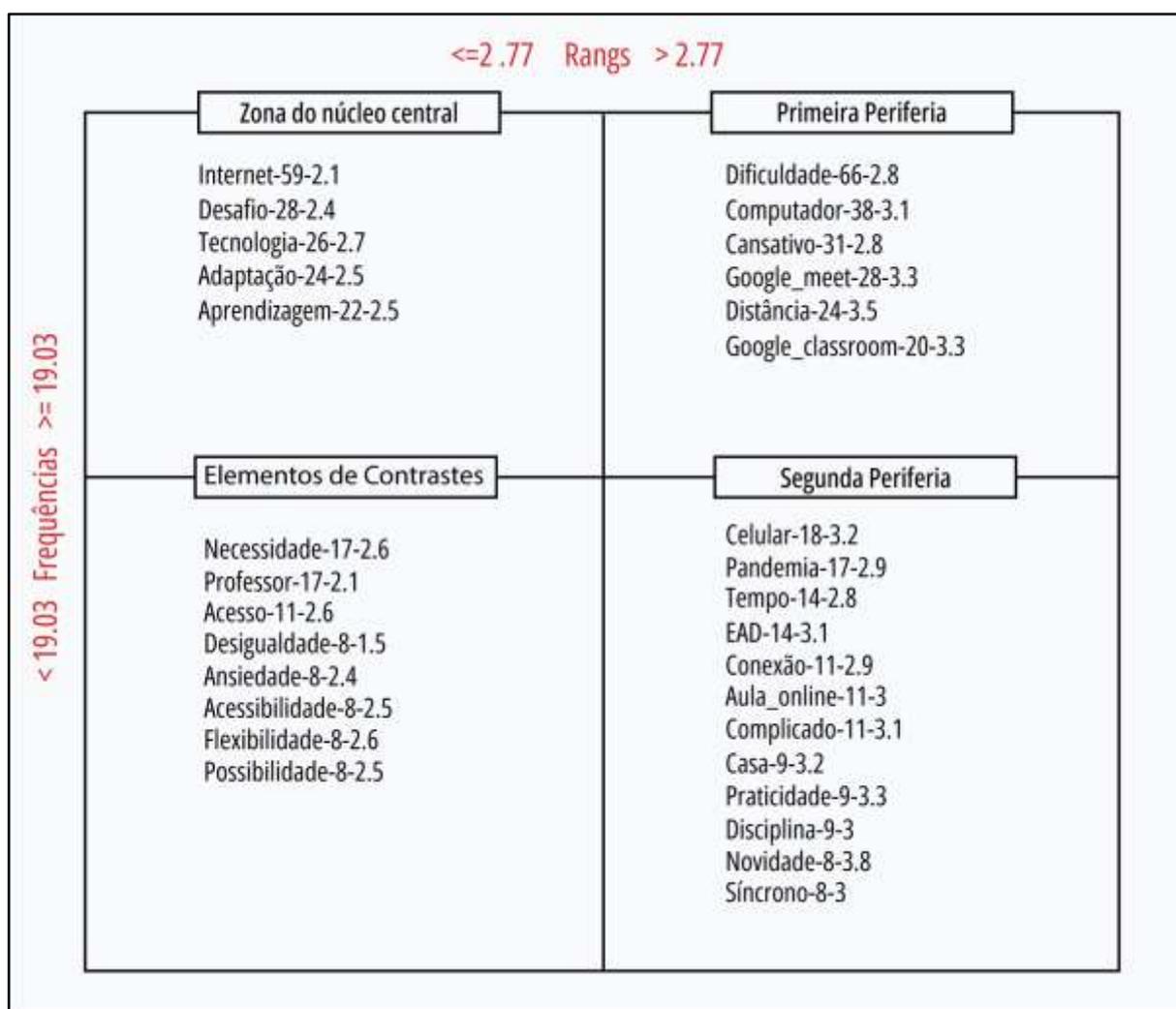
Para minimamente tentar compreender como se organiza a representação social em torno do Ensino Remoto, realizamos um estudo similar ao das TDIC, assim como na etapa anterior, visto que ao realizar a recolha de dados foi solicitada a evocação das cinco primeiras palavras pensadas após a leitura da indução *Ensino Remoto*, seguida da sua hierarquização e justificativa da palavra mais importante.

Com os dados, foi replicada a análise prototípica no *Iramuteq*, gerando o quadro das quatro casas, pelo qual, buscamos agrupamentos às significações imbuídas ao contexto atual, compartilhadas por licenciandos/as. Enfatizamos que esses termos foram evocados no momento pandêmico, em que o ensino superior

ocorre remotamente, desenvolvendo-se em meio a um contexto de alta gravidade sanitária, fator este que pode inferir em seus significados.

Na Figura 6 apresentamos os quadrantes com a organização das palavras, gerado pela análise prototípica do Software Iramuteq, a partir da coleta com o termo indutor ER, trabalhamos com frequência mínima 8 (48,05%), frequência intermediária 20 (29,7%) e com o ranking da ordem média de evocação 2,77 (OME).

Figura 6 - Quadro de quatro quadrantes do Ensino Remoto



Fonte - Produção da autora, a partir do software Iramuteq – versão 0.7 alpha 2.

Legenda - O primeiro numeral que sucede a palavra indica a ordem média de frequência (OMF). O segundo (numeração com decimal) indica seu ranking de ordem média de importância (OMI).

A análise da zona central mostrou alguns elementos em maior destaque, entre eles a *Internet* (59). Ao olhar pela lente da frequência das palavras evocadas e sua importância percebemos que o ensino remoto vem sendo percebido como um *desafio* (28) em virtude da necessidade de *adaptação* (24) às *tecnologias* (26) nesta nova

rotina. O discurso do grupo cerca as principais dificuldades evidenciadas pela falta de formação, acesso e recursos, o ER *“não é o suficiente se não existe uma formação adequada, oferta de aparelhos tecnológicos. E isso acarreta em cansaço e muita dificuldade para nós e para os docentes no período de pandemia”* (p-12).

No mesmo caminho, outras pesquisas empíricas apontam dificuldades enfrentadas por professores/as e alunos/as, desvelando a *“presença do desafio e da insegurança nas práticas tecnológicas”* (SILVA; BONA, 2021, p. 215), as novas práticas sociais no âmbito da graduação devido a Covid-19 revela acerca da adaptação do formato pedagógico a ausência de

[...] leitura e discussão de textos, uso do quadro de escrever, uso do caderno para as anotações, perguntas e respostas dialogadas olho no olho e realização de atividades avaliativas para o ambiente virtual se mostra desafiante para professores e estudantes, tanto pela tecnologia, devido ao conjunto de saberes que se fez necessário aprender, como pela imposição (ROCHA; LIMA, 2021, p. 387).

Na contramão, percebe-se na mesma zona central que é por meio do ensino remoto que a *aprendizagem (22) vem* ocorrendo, no imaginário dos/as atores/as, tal circunstância pode ser reafirmada nas justificativas sobre a palavra:

“mesmo em meio a situação que temos vivido, não podemos parar de aprender, já pensou se estivéssemos há mais de um ano parados sem contato com o ensino remoto? E as crianças? Sabemos que existem lacunas nesse processo, mas, da forma que é possível, temos tentado nos adequar a essa situação para não ficarmos na inércia.” (p-1).

Percebemos assim a existência de nuances cercando a representação social, pois o ensino remoto se configura também como uma prática *“[...]necessária, já que possibilitou a não estagnação e/ou o total colapso da educação com o distanciamento social”* (SILVA; BONA, 2021, p. 217). Tais variações nos sentidos compartilhados são compreensíveis, tendo em vista as relações sociais que afetam as representações a partir da realidade material, social e ideal na qual ela se insere (JODELET, 1991).

A primeira periferia, quadrante superior direito incorpora os termos *dificuldade (66)*, *computador (38)*, *cansativo (31)*, *google meet (28)*, *distância (24)*, *google classroom (20)*. Os desdobramentos não diferem muito do revelado também pela zona principal, centrando-se as dificuldades e ao cansaço que o ensino remoto oferece, tanto as evocações, quanto às justificativas deixam impressas a fadiga devido ao excessivo uso de telas, sobrecarga de atividades, curtos prazos e recursos limitados.

Nessa tessitura fica evidente que “*o ensino remoto cansa mais que o presencial*” (p-110).

Em segunda instância ainda neste quadrante vislumbramos a associação da nova prática, ensino virtual, aos recursos que a possibilitam, *computador, google meet, google classroom*, essas evocações nos permitem inferir com base na corrente teórica das representações sociais, acerca de uma possível objetivação, onde se busca oferecer um sentido de materialização a experiência vivida, neste fenômeno almeja-se tornar o abstrato em algo palpável, afastando-o da abstração, (TRINDADE, 1998).

É importante atentar a este sentido, pois, por vezes o contato com as novas práticas, em especial neste caso, com estas ferramentas digitais podem estar condicionando o grupo a novos comportamentos, dada a importância pela qual o objeto vem sendo incorporado ao conjunto de representações, assim, tal impacto pode inclusive propor mudanças na forma como estes indivíduos agem em função do desafio, conforme revela o/a participante 32 “*meu primeiro contato com essas tecnologias foi justamente através do ensino remoto. Devido a esta necessidade de adaptações rápidas a um contexto completamente inédito para mim que decidi cursar uma disciplina sobre Tecnologias na educação*” (p-32).

O fato pode ser justificado também através da lente da Teoria das Representações Sociais, pois estes sentidos compartilhados medeiam a interação dos sujeitos com a realidade, com os objetos e com os fatos sociais que a compõem (JODELET, 1989), se concebendo assim como elemento orientador de suas práticas frente ao objeto de representação (ABRIC, 1994b).

É importante relembrar que as disciplinas de TDIC são componentes curriculares opcionais no curso de licenciatura em Pedagogia da UFPE, dos/as 254 respondentes apenas 31 admitiram ter tido contato com estes recursos na formação, assim sendo, 87,8% não vivenciou práticas formativas cercadas por TDIC com intencionalidade pedagógica no curso da sua formação inicial. No entanto, o momento atual poderia estar subsidiando um certo interesse na aproximação com as tecnologias pelo grupo, pois “*o conhecimento é essencial para nossas vidas, no momento em que as tecnologias avançam o conhecimento também se agrega com essa nova descoberta*” (p-209), em outros casos por perceberem-se desafiados e cercados por dificuldades em seu uso, como observado pelo/a participante número 6

“algo que vemos muito hoje, devido a pandemia, são profissionais totalmente despreparados para utilizar as tecnologias e ministrar uma boa aula”.

A segunda periferia traz evidência das palavras *celular* (18), *pandemia* (17), *tempo* (14), *EaD* (14), *conexão* (11), *aula online* (11), *complicado* (11), *casa* (9), *praticidade* (9), *disciplina* (9), *novidade* (8), *síncrono* (8). As evocações reforçam os achados do quadrante anterior e agregam ainda possibilidades gestadas pela modalidade remota como praticidade e novidade.

Por fim a zona de contraste contempla palavras embora menos evocadas com significância ao grupo: *necessidade* (17), *professor* (17), *acesso* (11), *desigualdade* (8), *ansiedade* (8), *acessibilidade* (8), *flexibilidade* (8), *possibilidade* (8). Três principais sentidos podem ser observados pelo grupo: fragilidades no ensino remoto que podem estar desfavorecendo camadas sociais em função do acesso às aulas virtuais; a segunda revela o quão nociva a adoção da prática pode estar sendo à saúde mental de docentes e discentes; enquanto a terceira, versa sobre as possibilidades emergentes da utilização das tecnologias nas práticas de ensino, sobretudo acerca da flexibilização das aulas em formato remoto.

A partir dos apontamentos retomamos um dos principais questionamentos desta investigação: estaria o ensino remoto tornando-se objeto de representação para este conjunto social?

Ainda não temos respostas efetivas para a lacuna, no entanto, buscamos complementar os dados obtidos na análise prototípica dessa indução por acreditar ser prematuro demais aprofundar o conhecimento a sua estrutura, dessa forma, tentaremos ampliar a rede de sentidos que se estabelece em torno da possível representação social do ensino remoto, sobre o prisma de que o objeto é precoce, está inserindo-se as práticas sociais de docentes e discentes com muita intensidade no momento atual e pode ter sua estrutura e significado em construção na representação social deste grupo.

No entanto, pela lente das representações sociais é necessário compreender mais o fenômeno visto que a RS é também “uma parte essencial de sua realidade” (ABRIC, 2003, p. 173), assim, é natural que a exposição e o contato do grupo com uma gama imensa de recursos tecnológicos venha a inferir na sua forma de ver e pensar sobre o ensino remoto.

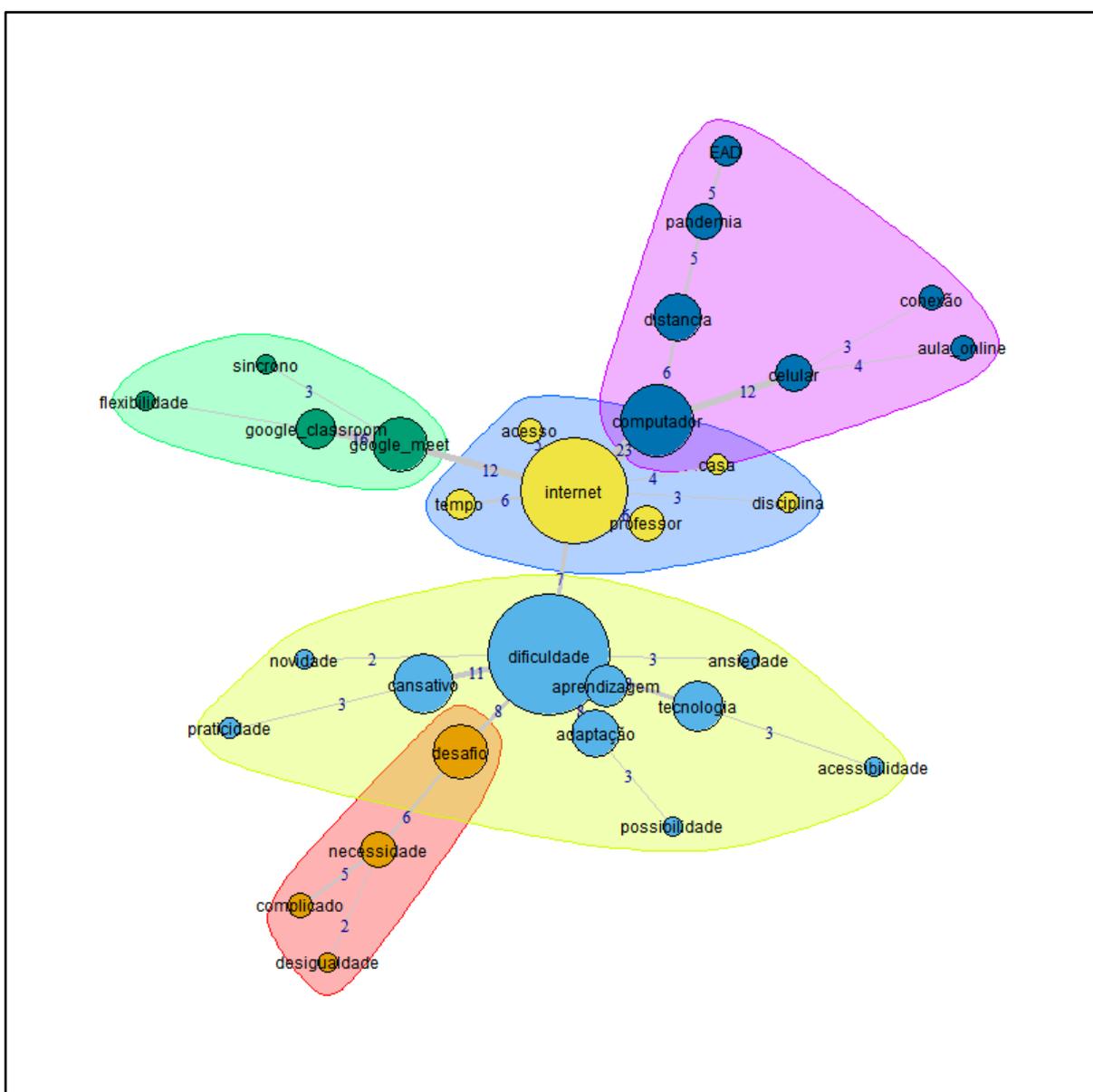
A partir desta justificativa, nos debruçamos a compreender os sentidos gerais e as dimensões do ensino remoto na RS, para tanto a Análise de Similitude se mostra

como caminho mais efetivo para compreensão dos aspectos mais subjetivos que cercam o objeto.

6.6.2 Matriz de similitude: agrupamentos de sentidos do Ensino Remoto

Para a composição da matriz de similitude foram utilizados os mesmos dados estatísticos aplicados na análise prototípica, no caso do ensino remoto compuseram o Grafo palavras com indicador de frequência mínima 8 (48,05%) e frequência intermediária 20 (29,7%) de evocações, tais formas ativas já foram apresentadas no capítulo 6.4 desta pesquisa.

Figura 7 - Árvore de similitude: aproximações ao Ensino Remoto



Fonte - Produção da autora, a partir do *software* Iramuteq – versão 0.7 alpha 2.

Legenda: O numeral representa a co-ocorrência da palavra em relação ao vértice na análise; As comunidades são representadas por um conjunto de círculos interligados numa mesma cor, apresentando assim conexões entre os termos.

O grafo revela 7 comunidades, compostas por palavras que possuem conectividade entre si, cada um destes espaços apresenta um termo em destaque, o qual estabelece ligações com outras palavras, fica evidente: *internet*, também recolhida como possível NC do Ensino Remoto, como termo mais central da árvore de similitude, destacando-se também na análise do ensino remoto por sua característica funcional, estabelecendo vínculo direto com as comunidades roxa e verde, cujos componentes são substancialmente dependentes desta para existir, tanto no que concerne aos recursos, aula-online, computador, síncrono, celular, ead, quanto as condições de convívio social e comunicação: *pandemia, conexão, distancia*.

Neste rol de situação pandêmica, surge o elo ainda da internet com a *dificuldade*, imbricada a *aprendizagem* e *adaptação*. Percebe-se ainda dificuldades com a organização do *tempo* para estudar em *casa*, mencionadas na comunidade amarela, onde algumas justificativas alertam para “*os prazos de entrega são terríveis nas aulas remotas. Não há empatia por parte dos professores em relação ao momento que estamos passando. São colocadas várias atividades com tempo de conclusão curtíssimo*” (p-7).

Há divergentes opiniões que cercam a representação do/a *professor/a* durante o ensino remoto, se por um lado, denota-se falta de empatia e flexibilização deste/a ator/a, por outro “o professor foi um super herói da superação e inovação neste ensino remoto” (p-16).

O momento de crise sanitária e forçoso uso de tecnologias para manutenção do ensino acaba por exigir de professores/as e estudantes um uso intensivo de TDIC que sem dúvida acarretou dificuldades e gerou transtornos, para organização de tempo a atividades diárias (OLIVEIRA; MARINHO, 2020).

No mesmo prisma, percebemos mais uma vez aspectos relacionados à formação de professores/as no que concerne ao uso de tecnologias em suas práticas como um agravo desse momento intenso, pois “[...] *não existe uma formação adequada nem oferta de aparelhos tecnológicos e isso acarreta em cansaço e muita dificuldade para os docentes no período de pandemia*” (p-12). Para Sol Vesga e Mar Vesga (2012) a formação inicial de professores vem sendo insuficiente na proposição

de tecnologias, agravada pelo pouco contato dos discentes com estes recursos digitais.

A comunidade do gráfico com maior volume de palavras, a azul claro, traz a dificuldade em sua centralidade, neste campo, percebemos devido a aproximação das palavras que o ensino remoto embora seja uma *possibilidade* de acesso às aulas no momento atual, tem gerado uma latente *dificuldade*. No entanto, neste momento está sendo o meio pelo qual a *aprendizagem* ocorre ou pode ocorrer.

Tal *dificuldade* surge desta *adaptação* às tecnologias, pois as palavras permanecem mantendo uma forte conectividade, percebemos ainda que a situação se configura claramente como um *desafio*, que pode estar ocasionando agravos à saúde mental, *cansaço* e *ansiedade* em estudantes universitários, relatos como “[...] a adaptação é difícil, a aprendizagem é difícil, a utilização de recursos é difícil, a falta de prática é difícil, entre outras coisas”, (p-127), deixam evidente o desconforto de estudantes.

Tais indicativos podem ser ratificados em relatos que descrevem o ensino remoto como algo muito estressante, no qual, por vezes os/as professores solicitam um grande volume de atividades com prazos curtos

“o ensino remoto me trouxe muito desgaste, pois não tenho conseguido aproveitar minha graduação da mesma forma que no presencial. É uma demanda muito maior do que eu consigo cumprir. Muitas atividades para suprir a carga horária acabam trazendo um cansaço absurdo. Adquiri ansiedade, compulsões e um nível muito alto de estresse que desembocam em muita acne e perda de cabelo. Mas mesmo assim tive que cumprir prazos muito maiores que no presencial e em um contexto muito mais caótico” (p-76).

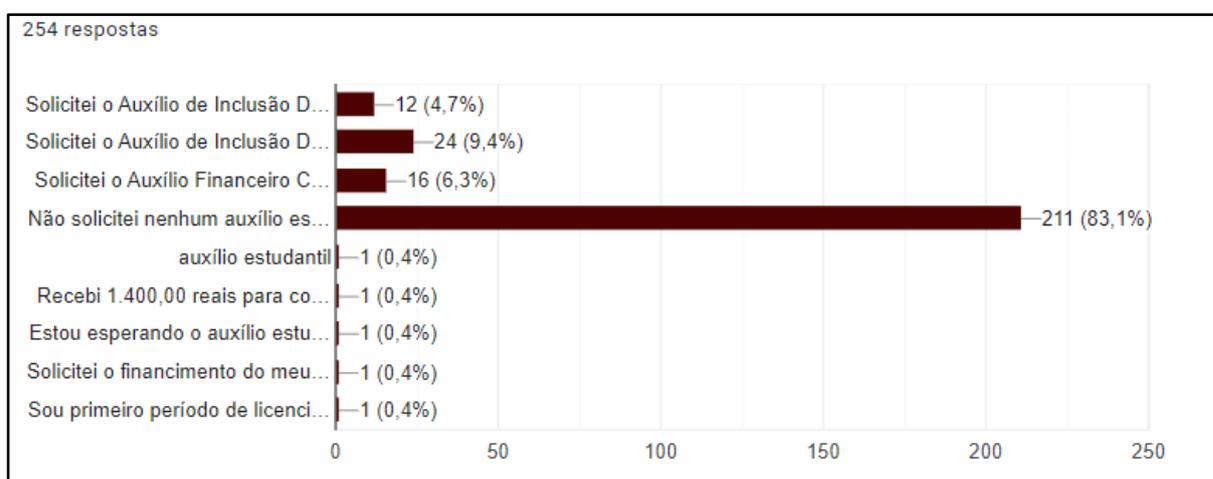
A afirmativa tão forte, nos faz refletir as condições de saúde mental destes/as estudantes, não nos referimos aqui apenas aqueles/as que possuem recursos para vivenciar o ensino remoto, pois a organização dos sentidos compartilhados, denota que o *desafio* parece ainda maior em função da *necessidade* de *acessibilidade* a recursos tecnológicos para poder participar das aulas e realizar as atividades, excluindo aqueles que não têm condições de acesso favorecendo a crescente *desigualdade* social enraizada no Brasil, este fator pode ser vislumbrado explicitamente na comunidade laranja exposta na figura 7.

Os dados colhidos pelo grafo podem ser complementados com informações coletadas junto à UFPE acerca das estratégias adotadas pela universidade no sentido de apoio financeiro emergencial aos estudantes.

Sobre as questões de acesso ao ensino remoto, a UFPE bem como outras instituições públicas de ensino superior lançaram mão de estratégias para enfrentamento à Covid-19 por meio de programas de assistência digital e financeira, à instituição especificamente ofertou Editais de *Auxílio Inclusão Digital* e *Auxílio Financeiro Covid-19*.

Com vistas a identificar questões relativas às condições socioeconômicas e de acesso ao ensino remoto foi questionado aos/as licenciandos/as se haviam solicitado auxílio a algum destes programas oferecidos pela UFPE no período de pandemia. Por meio do gráfico 1 é possível visualizar esses dados:

Gráfico 1 - Aderência aos programas de assistência estudantil Covid-19



Fonte: produção da autora, a partir da ferramenta *google forms* (2021)

O gráfico mostra que dos/as 254 respondentes deste questionário, 57 admitiram ter solicitado um dos auxílios oferecidos pela universidade, perfazendo um montante de 22,44%, enquanto a grande maioria 211 participantes não solicitou nenhum tipo de auxílio.

De acordo com dados fornecidos pela Pró-reitoria para Assuntos Estudantis (PROAES/UFPE) até a data da coleta de dados desta investigação a instituição contava com 974 alunos/as vinculados ao curso de Pedagogia, dos quais, 266 teriam sido contemplados com pelo menos uma das medidas de apoio e enfrentamento a pandemia, perfazendo assim 27,31% dos/as estudantes de licenciatura em Pedagogia da UFPE minimamente assistidos/as para acesso ao Ensino Remoto.

Embora haja oferecimento de estratégias possíveis pela instituição, por meio dos programas de apoio e incentivo Federais, numa tessitura geral, os dados da análise apontam insuficientes as públicas públicas adotadas para conter o prejuízo gerado pela atual situação de crise à educação, devido a falta de acesso, à exclusão vem ganhando espaço no discurso destes/as estudantes, *“infelizmente não são todos que conseguem estar inseridos nessa realidade do ensino remoto. Muitos não têm os aparelhos eletrônicos, os que têm, muitas vezes não possuem acesso à internet”* (p-120).

A prática seria considerada ideal no atravessamento da crise se todos tivessem acesso à tecnologia (SCHWARCZ, 2020). Na conjuntura atual o ensino remoto desponta no universo da representação como um mecanismo de distinção entre as camadas sociais, promovendo um agravamento nas evasões e uma expressiva exclusão em função da falta de acesso a internet e a recursos digitais.

Para Gohn (2020, p. 14) *“a pandemia desnudou a desigualdade existente tanto nos países ricos como pobres, sendo mais gritante nestes últimos”*, a perspectiva dialoga com as proposições da comunidade laranja apresentadas no Grafo, figura 6, fortalecida por apontamentos como *“o ensino remoto pode ser a solução para o contexto atual, porém, uma grande parcela dos alunos não possui nem acesso a internet e nem aparelhos eletrônicos para poderem acompanhar as aulas nesse modelo de ensino. O que aumenta a desigualdade entre os alunos”* (p-51), assim, *“a desigualdade se acentua ainda mais num momento em que a educação é tão necessária à humanidade, em que a barreira que distância classes econômicas se torna tão latente face ao desemprego e à marginalização”* (SILVA; BONA, 2021, p. 213).

Destacamos que a comunidade azul marinho ramificada na figura 7, oferece destaque a especificidades do momento atual, no qual, o *computador* e o *celular* são meios pelos quais se tornam possíveis diminuir a *distância*, possibilitando acesso a *EaD* e *aulas online*. Com forte conexão a um dos termos centrais *internet* surge ainda a comunidade verde, com ênfase para novas práticas específicas do ensino remoto, uso das ferramentas *google meet* e *google classroom* e encontros *síncronos*, algumas dessas estratégias para alguns/as podem ser vistas como a flexibilização do ensino.

Num panorama geral percebemos que as novas práticas desencadeadas pela pandemia, sobretudo no âmbito da educação, permeiam os sentidos e oferecem novos significados ao que se partilha e se representa pelo grupo, este fato deixa claro

o papel central da *internet* no grafo, torna evidente que ela vem recebendo novos sentidos em função desta nova dinâmica social, isso pode ser percebido em justificativas como “*durante o ensino remoto a internet se tornou primordial para o acesso às aulas.*” (p-25), assim é possível reafirmar que “sem dúvida, a situação emergencial provocada pelo coronavírus (COVID-19) quebrou, mesmo que de forma abrupta, resistências para uso de tecnologias digitais na educação, por parte da sociedade” (ROCHA; LIMA, 2021, p. 382).

Com vistas a ampliar o conhecimento das possíveis inferências da pandemia à sociedade, sobretudo no que diz respeito ao uso das tecnologias no contexto da educação, sendo este um dos principais questionamentos deste estudo, apresentamos na sequência indícios das dimensões que cercam a possível dinâmica ou transformações nas representações sociais das TDIC no contexto da educação.

6.6.3 Categorização das palavras: agrupamentos das evocações ao Ensino Remoto a partir do seu conteúdo

Esta última análise acerca do Ensino Remoto é subsidiada pela análise de conteúdo, a qual possibilita a criação de categorias temáticas “[...] visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens” (BARDIN, 1997, p.42).

A análise foi pensada com a finalidade de obter um maior aproveitamento do montante das evocações, o que não foi possível nas análises anteriores, Prototípica e de Similitude, posto que nestas, muitas palavras foram desconsideradas justamente por apresentarem uma grande quantidade de palavras unitárias para o mesmo termo, *Ensino Remoto*. Isso já era por nós esperado, por sabermos que a recolha de dados ocorreu em um momento no qual o fenômeno é muito novo e até mesmo prematuro, podendo assim ter gerado incertezas e diferentes vocábulos nas evocações dos/as respondentes apontando para os mesmos significados.

Por esta razão, buscamos nos aproximar de todas as palavras, optando assim por uma análise integral do campo semântico de Ensino Remoto. Tomamos como universo as 410 palavras diferentes provenientes da evocação livre para o termo

indutor, objetivando ainda proporcionar uma aproximação aos sentidos mais gerais compartilhados pelo grupo.

A análise categorial temática possibilitou a produção de categorias empíricas, as quais, se constituem da natureza do objeto deste estudo, são geradas a partir da apreensão de termos contidos nas evocações, não estando elencadas previamente a uma literatura específica, essas categorias são construídas “[...] visando ao trabalho de campo. Elas têm a propriedade de conseguir apreender as determinações e as especificidades que se expressam na realidade empírica” (MINAYO, 2000 p. 94).

Por meio da análise foram construídas as categorias: *Adaptação; Tecnologia, Pandemia, Aprendizagem, Aspectos Sociais e Sentimentos*. Esta última, subdividida em *Sentimentos Favoráveis* ou Positivos e *Sentimentos Desfavoráveis* ou Negativos. As categorias serão apresentadas em dois quadros: 06 e 07.

Quadro 6 – Distribuição das palavras associadas por categorias evocadas ao termo indutor Ensino Remoto

ADAPTAÇÃO	TECNOLOGIA	APRENDIZAGEM	PANDEMIA	ASPECTOS SOCIAIS
acompanhamento ajuda alinhar aproveitamento do tempo auxílio barulho casa compromisso concentração dedicação demanda desafio desestruturado desordem desorganizar despreparo diferente dificuldade disciplina disponibilidade distração divergência diversidade experiência família foco forma_atualiza	aparelho aplicativo assíncrono ava câmera celular chamada_de_vídeo chip computador computador_celular conectar conexão designer_grafico dispositivo ebook eletrônico e-mail equipamento equipamento_eletrônico ferramenta formulário google Google Docs google meet google_classrrom google_gsuit gravação	aluno aprendizagem atividade avaliação aula aula_online autonomia capacitação conhecer conhecimento conteúdo continuação didática didático educação educação_alternativa ead ensino ensino_fora_sala escola espaço_estudo estimular estudante estudar_lugar estudo extensão facilitador_conhecimento texto	aceitação afastamento alternativa atualidade_necessária compensatório complemento distanciamento_social distanciar emergência fuga funcionalismo híbrido manutenção meio necessidade normal ocorrer ousadia pandemia passageiro perda permanência possível quarentena realidade redefinição reestruturação reinventar	acessibilidade acesso alternativa_precária barreira boa_internet caro condições de acesso custo defasagem democratização desigualdade dinheiro disponibilidade_de_recurso economia elitismo escassez estrutura exclusão falta_equipamento governo igualdade inacessível infraestrutura injusto irregularidade

da habilidade horário_estabel ecido improviso inexperiência local local de estudo manhã mudança multitarefa novo objetivo organização paciência peculiaridade planejamento preparação preparo privacidade procrastinação revolução rotina situação atípica sono técnica tempo treinamento zona de conforto	Internet material material_alternativ o meet_classroom mesa_digital microfone mídia online pdf plataforma prática_de_tecnolo gia processo recurso rede rede_social síncro_assíncrono síncrono sistema site slide tecnologia tela tela_de_computad or transmissão uso_de_internet velocidade vídeo vídeo_chamada virtual webcam whatsapp wifi youtube	faculdade formação graduação leitura método metodologia nova_modalidade pesquisa professor qualificação siporte_de_ensino suporte trabalho	reunião solução solução_tempor ária temporário tendência único vacina	maquiar precário privilegiar sucateamento
---	---	--	--	--

Fonte: Produção da autora (2021).

A categoria *Adaptação* torna perceptível as dificuldades para se adaptar à nova realidade inserida com a crise sanitária, palavras como *desafio*, *concentração*, *local de estudo* e *mudança* revelam esse aspecto. Outros termos como *treinamento*, *preparação*, *improviso*, *inexperiência* e *habilidade* estariam mais voltados à ausência do conhecimento ou domínio para uso de certas tecnologias, sobretudo voltadas à aprendizagem. Esse caminho nos mostra que se adaptar às novas relações que o ensino remoto traz consigo foi e está sendo complicado para os/as estudantes.

Na segunda categoria, *Tecnologia*, verificamos termos ligados a *equipamentos* e *recursos* tecnológicos, entre eles, *aplicativo*, *computador*, *dispositivo*, *microfone*, *câmera*, *celular*, *tela*, *internet*, no entanto, denota-se ainda ferramentas comumente

utilizadas como meio de aprendizagem, sobretudo no momento atual: *google docs; google meet; google classroom; síncrono, assíncrono, pdf* e outros.

Na sequência, a categoria *Aprendizagem*, traz um quantitativo de palavras relacionadas à aprendizagem no contexto da *nova modalidade de ensino*, das quais podemos citar: *conhecimento, conteúdo, didática, atividade, avaliação, aula online, formação, facilitador do conhecimento*. O ensino remoto assume um lugar onde ocorre a aprendizagem “é através do ensino remoto, neste caso, que as aprendizagens se realizam” (p-105).

Percebemos que o/a *professor/a* não perde seu protagonismo nesse espaço de mediação tecnológica, evidente em justificativas como “*considerado o professor como um ator insubstituível*” (p-101), no entanto, em diversos momentos é apontada a ausência do preparo do/a profissional, no contexto da aprendizagem remota “*acredito que o professor é importante para que não haja evasão no ensino remoto [...] a flexibilização é uma coisa muito importante que o professor deveria ter. Também optar por aulas mais dinâmicas para que o aprendizado seja dado com êxito.*” (p.-11).

Sendo esta uma discussão já apresentada neste trabalho, reforçamos a não atribuição desta responsabilidade ao corpo docente, chamamos atenção para a formação prévia, ou, como mote deste estudo, para a formação inicial, tencionando um novo olhar para uso das tecnologias com intencionalidade pedagógica. Outros estudos sobre o ensino remoto corroboram da mesma perspectiva: “*a capacitação do corpo docente também é importante fator para o sucesso do ensino remoto*” (APPENZELLER, *et al*, 2020, p. 8).

A categoria *Pandemia* enfatiza palavras relacionadas ao momento de crise sanitária que causou diferentes tensões, entre elas: *afastamento, emergência, distanciamento social, quarentena*, destaca-se também a ideia de que a situação é *passageira* associada à expectativa da *vacina*. Nesse contexto, o ensino remoto surge como um *meio* ou uma *alternativa*, uma *atualidade necessária*, um momento de *reinventar* as práticas.

A última categoria apresentada no quadro 06, versa sobre os *Aspectos Sociais*, trazemos sobressalência nessa análise para: *acesso, alternativa precária, barreira, caro, condições de acesso, desigualdade, dinheiro, disponibilidade de recurso, elitismo, exclusão, inacessível e privilégio*. São termos que deixam evidente que o ensino remoto tende a privilegiar uma determinada camada social, em função das condições socioeconômicas, assim, a instauração da prática oferece riscos, sobretudo

face a dicotomia social na qual o Brasil se insere “em uma situação de pandemia, é algo que precisa ser revisto, porque embora vivamos em um mundo digital, algumas pessoas ‘professores e alunos’ ainda não têm acesso à internet e/ou as suas aplicações” (CHAGAS, 2020, p. 1).

O segundo quadro, construído também a partir da categorização da evocações de Ensino Remoto, une palavras mais próximas dos sentimentos que cercam o grupo.

Quadro 7 – Distribuição das palavras associadas a categoria Sentimentos

SENTIMENTOS		
FAVORÁVEIS	DESFAVORÁVEIS	DESFAVORÁVEIS
agilidade animação animar proximidade atenção atualidade avanço bom comodidade cômodo compreensão compreensível compreensivo comprometimento comunicação confortável conforto contato criatividade descobrir descontração desempenho desenvoltura desenvolvimento dialogar dinâmica dinamicidade econômico eficiente energia esperança facilidade facilitador feliz flexibilidade futuro ganho_de_tempo grandioso importante	abstração angustiar ansiedade apatia apático apreensão árduo aula_chata autodisciplina baixo_rendimento busca_de_vínculos cansaço_psicológico cansativo chato complicado comprometer confusão confuso controle emocional déficit_de_atenção depressão desconforto desespero desestimulante desgastante desgaste esquisito estranho desgosto desinteressante desmotivador desqualificar desumanização desvalorização_da_aprendizagem dispersão distanciamento distante doloroso emocional	falta_de_comunicação falta_de_contato falta_deempatia frustração humilhado impaciência imposição incerteza incomodar incompleto ineficiente insegurança entediante isolamento limitação limite massante medo menos_interação mente monotonia não_apoio_familiar pouca_flexibilidade pouca_interação pouco_aprendizado prazo prazo_entrega preocupado problemático psicológico puxar quebra questionamento rendimento resistência responsabilidade robotização_da_educacao ruim ruir

incentivo inclusão inovação integração interação leveza liberdade mobilidade novidade oportunidade organização_do_tempo organizado otimização ótimo perseverança possibilidade praticidade proteção proveitoso qualidade rapidez rápido relevante resignificação resiliência revolução segurança sim surpreendente trabalho_coletivo útil	empatia empenho enfado esforço esforço_mental espeçar estresse evasão exaustivo expor fadiga falho falta falta_contato_pessoas falta_de_afetividade falta_de_comprometimento	saudade saúde saúde_mental silenciar sobrecarga solidão sufoco super_lotação superficial trabalhoso transtorno transtorno_psicológico triste tristeza vazio
---	---	---

Fonte: Produção da autora (2021).

O quadro 07 revela tensões e emoções imbricadas a intensa vivência com a tecnologia no contexto da pandemia, no curso da grave crise sanitária na qual o ensino remoto foi abruptamente instaurado, desencadeando assim uma gama de sentimentos que irão convergir e divergir em alguns aspectos. Nessa categoria especificamente as palavras foram então organizadas em *Sentimentos Favoráveis*, possuindo características mais positivas e *Sentimentos Desfavoráveis* cercando emoções mais negativas.

No campo dos sentimentos favoráveis temos 70 palavras, das quais: *agilidade, facilitador, flexível, confortável, comodidade, praticidade, esperança, importante, oportunidade, proveitoso, ótimo*, parecem estar interligados a *possibilidade* de estudar mesmo na situação de distanciamento social “o ensino remoto foi a forma da educação brasileira inovar e não parar na pandemia.” (p-175), a prática parece ainda *facilitar* e *flexibilizar* os tempos e espaços de estudo.

Surge também uma rede de sentimentos positivos face à possibilidade de *diálogo* e *aproximação* entre os grupos, pois o afastamento devido ao isolamento social, momento em que as pessoas estavam isoladas, sozinhas, distantes do seu ciclo social e afetivo, pode ser minimizado pelas vias digitais. Assim, estar conectado/a, vivenciando o ensino remoto possibilitou *interação, comunicação, trabalho coletivo, integração, descontração, animação*.

Os sentimentos desfavoráveis somam 109 palavras variadas que apontam para momentos de tensões e fortes emoções negativas: *angústia, ansiedade, estresse, exaustivo, tristeza, solidão, sufoco, desgaste, desmotivador, doloroso, distante, apatia, controle emocional, cansaço psicológico*, são indicativos de possíveis comprometimentos a *saúde mental* da comunidade, enfatizados por relatos como “*não consigo me adaptar e isso afeta muito meu emocional. Me sinto incapaz, faltante e um ‘peixe fora d’água’*” (p-90) e “*atualmente tenho me sentindo bastante exausta com o ensino remoto e esse é um sentimento gritante dentro de mim*” (p-93). Há ainda outros apontamentos sobre o aumento de crises de ansiedade e estresse, nos levando a uma iminente preocupação com a saúde mental dos/as estudantes.

Em linhas gerais o grupo de categorias revela achados que se aproximam e confirmam resultados obtidos anteriormente no agrupamento de sentidos realizado através da análise de similitude, no qual, o ensino remoto acaba por gerar inúmeros desafios sobretudo para a adaptação de estudantes, deixando à mostra a falta de formação de docentes com manejo em tecnologias no ensino e por fim abre lacunas na garantia de acesso por parte dos/as estudantes. O fenômeno foi ainda considerado por muitos como a única estratégia possível para as práticas de ensino no contexto da pandemia, visto também como uma fuga do isolamento social, entretanto a prática põe em risco a saúde mental de acordo com alguns/as participantes, sendo esta uma grande preocupação por nós evidenciada.

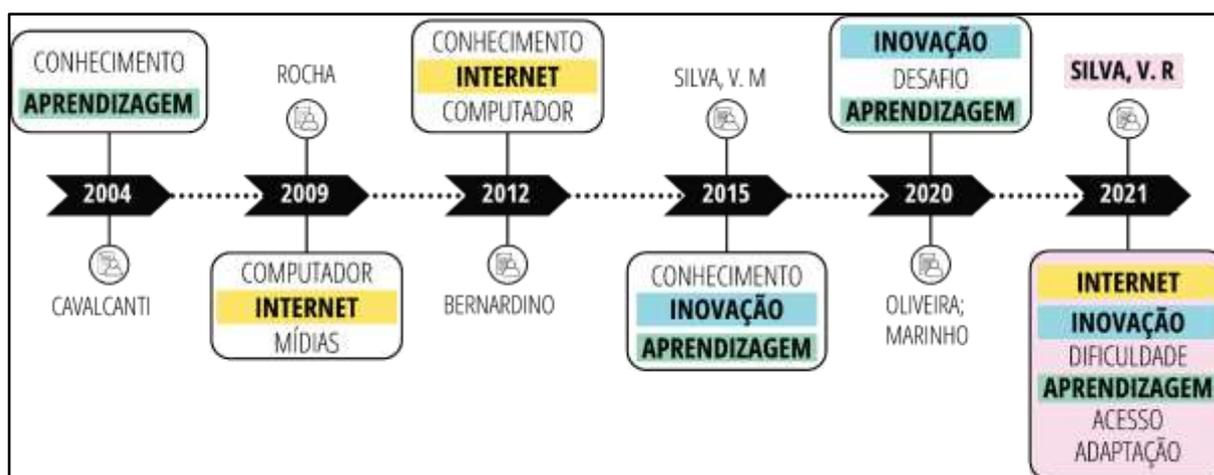
6.7 DIMENSÕES DA TRANSFORMAÇÃO DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE TDIC

Para apreender possíveis transformações das representações sociais que cercam as tecnologias digitais no contexto da educação foi necessário analisar temporalmente as representações sociais já investigadas por outros/as pesquisadores

(SILVA, 2015; CAVALCANTI, 2004; BERNARDINO, 2012; ROCHA, 2009; OLIVEIRA; MARINHO, 2020), acerca do mesmo objeto. Conforme apresentado no capítulo 6.1 desta pesquisa, com os dados foi possível contrastar componentes das zonas centrais ao longo dos últimos anos.

A Figura 8 apresenta a análise comparativa dos elementos que ocuparam as zonas centrais na última década.

Figura 8 - Linha do tempo dos elementos centrais de TDIC



Fonte: Produção da autora (2021).

Conforme pode ser visualizado, no ano de 2004, ao conduzir o estudo, *Ensino, aprendizagem e informática na educação: um estudo das representações sociais dos professores da educação básica*, Cavalcanti (2004) pôs em evidência como possível núcleo central de TDIC's, TIC's ou Tecnologias Digitais na Educação, o *conhecimento* e a *aprendizagem*, ambos tem aparições em nossa coleta, o *conhecimento* (12), ocupa agora a zona de contraste, espaço no qual a quantidade de aparições do termo é baixo, porém o elemento é considerado muito importante, enquanto a *aprendizagem* permanece na zona nuclear da representação social e será discutida mais adiante.

Na sequência, Rocha (2019), buscou desvelar *Representações sociais de tecnologias da informação e da comunicação: novos alunos, outros olhares*, resultando na apreensão de *computador*, *internet* e *mídias* em seu NC. Embora o computador não esteja exatamente na zona central desta pesquisa, seu expressivo número de aparições dialoga com o que foi evidenciado na pesquisa do autor, e mais adiante veremos o mesmo achado em Bernardino (2012), nas duas investigações o computador destaca-se como núcleo central.

Chamamos atenção ao fato, pois é possível que haja inferências temporais, de geração e avanços tecnológicos interferindo em nossos resultados, isso porque na contemporaneidade o computador em si, enquanto ferramenta, vem perdendo espaço de usabilidade para outros recursos como *smartphones*, *tablets*, podendo inclusive nesta análise ter ‘dividido’ o quantitativo de evocações com o *celular* que no mesmo quadrante aparece como terceira palavra mais evocada, 51 repetições, justificativas como a “*conexão da internet é necessária para ter acesso a saberes e plataformas de educação. Ah eu não considerei PC (computador) ou Android (celular) pois está dentro deste pacote (p-53)*”, fortalecem essa premissa.

De forma similar a Rocha (2009), Bernardino (2012), através da pesquisa *As representações sociais dos docentes e discentes do IF sudeste MG - campus Rio Pomba sobre as tecnologias da informação e comunicação na educação*, percebeu também centralidade em *internet*, sendo este inclusive o principal objeto em destaque na zona central da nossa investigação também, especificamente, além do expressivo quantitativo de aparições (88) ou sua saliência, pelo qual denota-se que 34,64% dos/as respondentes evocaram, 41 (16%) o fizeram, prontamente, como mais importante, expressando a relevância do termo e sua possível ocupação do núcleo central deste estudo.

Percebemos ainda que a *internet* passa a ocupar diferentes espaços na representação entre 2009 e 2012, no entanto, outros elementos de *inovação* passam a surgir no campo representacional, todavia em 2021 percebemos sua retomada na centralidade e ainda com uma maior potência, o que pode estar vinculado ao fenômeno da pandemia, que a tornou elemento fortemente funcional para conexão com outros meios tecnológicos e de comunicação.

Este caminho nos leva a crer que a *internet* possibilita ao uso das tecnologias no campo da educação e “com isso, tem um papel importante, entre outras coisas, no funcionamento da representação diante da realidade das práticas relativas ao objeto” (ABRIC, 1994c, p. 75), relacionando-se assim outras possibilidades como *EaD*, *ensino remoto*, *google classroom* e afins, pois “é o núcleo central que determina a natureza das ligações que unem os elementos de uma representação” (ABRIC, 1994c, p. 74).

Essa função geradora da *internet* na representação de TDIC seria reforçada pela premente necessidade de ter acesso a *internet* para uso das Tecnologias no cotidiano, sobretudo no momento atual de pandemia, conforme sugere o/a

participante 17 “visto que a internet é essencial para realização de qualquer atividade no meio tecnológico” (p-17).

A análise temporal apresenta ainda a recolha de Silva (2015) em *Representações sociais de tecnologia compartilhadas pelos professores e suas relações com a prática pedagógica em função da região em que atuam* e Oliveira e Marinho (2020), com a pesquisa sobre *Tecnologias digitais na educação infantil: representações sociais de professoras*, ambos sugerem a *inovação* e a *aprendizagem* no núcleo da representação social.

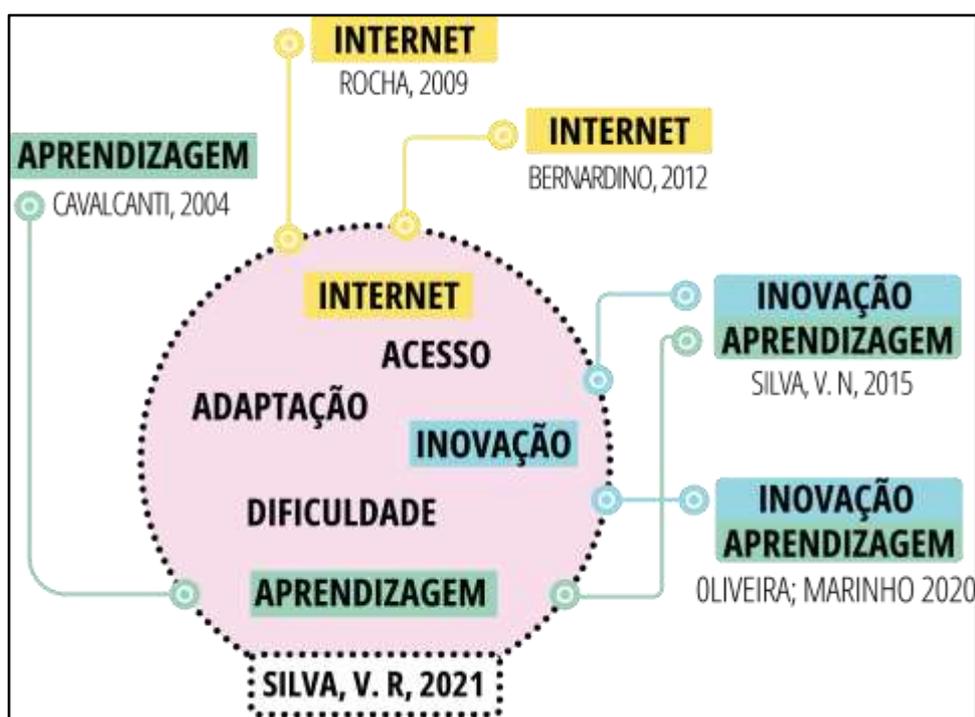
O fenômeno dialoga com a zona do núcleo aqui apreendida, a evocação surge acompanhada de justificativas que mostram uma inovação voltada à “*novas soluções que auxiliem as práticas de ensino e aprendizagem*” (p-85), Considerando a aprendizagem como elemento mais importante surgem justificativas como “*a aprendizagem é essencial, pois acredito que para usar tecnologias digitais no ensino é preciso saber usar, manusear os aparelhos, saber os limites e possibilidades do uso da Internet para a Educação*” (p-9), percebemos reflexo de um período permeado pela intervenção tecnológica, no qual a Internet e as tecnologias têm sido os pontos-chave para transformação, por meio de uma inovação, capaz de estabelecer novos conceitos na construção social (LÉVY, 2010).

Em linhas gerais a análise nos permite inferir que ao longo do tempo o *conhecimento* vinha se consolidando na representação social do objeto tecnologias na educação entre 2004 a 2012. Já em 2015 ele passa a dividir seu campo de abrangência com a inovação e aprendizagem, entretanto isso muda a partir de 2020. Com o surgimento da pandemia e conseqüentemente o ensino remoto, destaca-se o *desafio* e o conhecimento se dissipa, a *inovação* e a *aprendizagem* se mantêm no cerne da representação. Com a consolidação do ensino remoto no ano de 2021, a internet retoma seu campo central, se junta a dificuldade, o acesso e a adaptação, fatores preponderantes para nos levar a crer que a representação social de Tecnologias Digitais na Educação vem passando por um processo de transformação em função do contexto social excêntrico e forçoso causado pela pandemia, pelo ensino remoto e por essa nova dinâmica social. Esse fator ocorre segundo Guimelli (1994) devido as mudanças nas práticas sociais que ao se transformarem oferecem, conseqüentemente, espaço ao surgimento de novas práticas que podem ocasionar mudanças na forma como os objetos de representação são percebidos e partilhados.

Nesse sentido, a análise temporal tornou-se um meio para evidenciarmos como vai se construindo e se modificando uma representação ao longo do tempo e como o contexto é fator determinante nesta construção.

Com vistas a ampliar as relações entre as pesquisas e os elementos que figuraram o núcleo central de TDIC ao longo dos anos, a figura 9 apresenta um panorama das possíveis conexões a serem estabelecidas entre os componentes das zonas centrais colhidos por este estudo em contraste com as demais pesquisas evidenciadas.

Figura 9 - Elementos centrais convergentes na RS de TDIC



Fonte: Produção da autora (2021).

A convergência dos resultados *internet*, *inovação* e *aprendizagem* apontam para a existência de conexões entre os estudos anteriores e o atual, oferecendo um indicativo de confiabilidade aos resultados, que embora tenham sido realizados em contextos, espaços e períodos distintos, apontam para um mesmo caminho, no qual as tecnologias digitais, através da internet são representadas como uma inovação que possibilita a aprendizagem, sendo vislumbradas ainda como motivadoras a aprendizagem e facilitadoras para a prática docente (MASETTO, 2010).

A análise tornou perceptível que 6 (50 %) dos elementos considerados nucleares por nós foram de fato apreendidos como núcleo central em outros estudos,

em tempo percebe-se também que outros três que compreendem a *difficuldade* de acesso e a *adaptação*, surgem apenas na recolha atual, como possíveis elementos que emergem do contexto vivenciado, pois durante o ensino remoto as TDIC se tornaram primordial para o acesso à educação, conforme ilustra a/o participante 100 “*sem a internet não seria possível o acesso às tecnologias digitais de ensino*” (p-100).

Percebemos, mediante o contexto no qual o ensino passou a ser realizado nesta esfera apenas por meio dessas tecnologias, denota-se uma profunda mudança nas práticas destes sujeitos, não somente incluso aqui o acesso ao ensino pelas tecnologias, mas todo acesso à informação, comunicação, relações humanas e sociais foi interrompido, restando apenas o uso de telas para estabelecer vínculos sociais. Nesse intento vemos uma clara mudança nas práticas sociais, as quais são indutoras da transformação numa representação social (GUIMELLI, 1994). Poderia este achado indicar uma possível transformação na representação social de TDIC?

[...] as práticas sociais se transformam e, conseqüentemente, novas práticas aparecem. A partir daí, novas práticas ativam os esquemas que as prescrevem e, gradativamente, observamos uma mudança no estado de representação. O processo de transformação das representações sociais assume diferentes formas dependendo se as novas práticas estão ou não em contradição com as antigas representações (Flament, 1989, 1993), mas também de acordo com a forma como a modificação das representações sociais é percebida. Circunstâncias: quando os sujeitos consideram que a mudança em seu ambiente é irreversível, o processo de transformação das representações parece inevitável. Por outro lado, quando esperam um retorno mais ou menos rápido ao status quo ante, as representações são modificadas apenas superficialmente (Flament, 1993) (GUIMELLI, 1994, p. 173).

Ancorados nas proposições de Guimelli (1994) somente quando o grupo percebe a mudança irreversível a transformação da representação torna-se inevitável, entretanto, caso seja notada como passível de retomar o estado anterior, ou um retorno às práticas antigas ocorre apenas uma modificação superficial.

Sobretudo pelo estado de pandemia global numa era digital ser algo nunca vivenciado anteriormente, torna-se embrionária a concepção de que os significados atribuídos às mudanças vividas são ou não sentidos, percebidos ou mesmo imaginados como reversível ou irreversível, seja a curto, médio ou longo prazo. Na contramão, não se pode negar que neste momento ocorrem transformações na dinâmica social fortes e massivas, não somente no grupo específico de licenciandos/as em Pedagogia da UFPE, mas em todo o conjunto social, sobretudo porque há uma dimensão grande de abordagens subjetivas em resposta à pandemia

da Covid-19 ainda desconhecida, em função do seu caráter massivo e planetário que oferecem ao subjetivo um lugar particular (JODELET, 2020).

O outro indicativo da possível transformação da representação social de TDIC ocorre fora da zona central, especificamente na primeira periferia, ao percebemos o surgimento de novos elementos como *ead* (30), *acessibilidade* (21) *google_meet* (18) *google_classrrom* (17), cuja a aparição não ocorreu nas pesquisas anteriores, se tornando assim um possível indicativo de mudança, devido às novas práticas sociais intensificadas pelo uso forçoso destes recursos tecnológicos, sobretudo no contexto do cenário pandêmico, Ensino Remoto e afins, práticas totalmente diferentes as quais estes/as licenciandos/as estariam acostumados e passaram a realizar no seu dia a dia. Ao propor esses dados nos ancoramos em Flament (1994, p. 85), visto que “é na periferia que se experimenta uma representação social cotidiana”, o autor pondera sobre a transformação da representação social que

[...] uma breve transformação do núcleo ocorre extensivamente na periferia (por exemplo, pela ativação de padrões periféricos, como mostrado por Guimelli, 1988). É em contraste com um esquema periférico da mesma saliência importante que um esquema central é definido (Moliner, 1988). É em contraste com a condicionalidade periférica (Flament, 1993) que os esquemas incondicionais aparecem como inevitáveis (FLAMENT, 1994, p. 85).

Pelo exposto podemos inferir minimamente a existência de um processo no qual os elementos da periferia podem estar se transformando para proteção do núcleo central da representação, tal fenômeno ocorre segundo Abric (1994c, p. 76) “em particular, como um dos processos de defesa interna e de manutenção da representação diante de informações contraditórias consistirá na transformação, não da representação, mas das periferias”, outros indicativos podem ser contemplados nas falas dos respondentes, “*no momento atual acredito que tecnologias digitais se tornaram a fonte de ensino nacional, através da EaD*” (p-13), “*através do google que conseguimos fazer pesquisas, reuniões e trabalhos*” (p-251).

Percebemos nas justificativas dos/as participantes um certo valor atribuído a ferramentas de uso virtual em função do momento que estamos vivendo, este fator pode ser uma decorrência natural de muitas mudanças nas vidas e nos valores que a sociedade vivencia nos tempos atuais, visto que a Pandemia da Covid-19 nos tem atravessado subjetiva e socialmente, com efeitos simbólicos que vem se revelando cada vez mais reais, intensos e ainda desconhecidos (JODELET, 2020).

Um fator importante a se considerar decorre da coleta de dados ter sido realizada num momento de intenso uso destes recursos tecnológicos, ensino remoto e aulas totalmente virtuais, de modo que se torna cedo para efetivamente apresentar resultados conclusivos acerca da eventual transformação da representação social do objeto Tecnologias Digitais na Educação, tornando-se este um campo profícuo a ser investigado tanto neste como em outros contextos por pesquisas posteriores, a fim de ratificar a ocorrência do fenômeno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ponto de partida desta investigação surgiu da necessidade de compreender as relações que se constroem no imaginário de estudantes de Pedagogia da UFPE acerca das tecnologias digitais em seu processo de formação inicial. Essa inquietação ocorre por acreditarmos que o ensino remoto tem gerado uma vivência dos/as licenciandos/as que excedem suas relações e hábitos com as tecnologias digitais, gerando uma nova finalidade para tais recursos tecnológicos, inédita, tanto para discentes quanto docentes, em meio a uma grave crise sanitária.

Nesse intento, analisamos as relações que se estabeleceram a partir das transformações que o ensino remoto desencadeou na vida acadêmica de estudantes de Pedagogia, sobretudo em função de uma abrupta aproximação e uso de tecnologias digitais em sua formação inicial, assim buscamos identificar representações sociais de tecnologias digitais na educação e Ensino Remoto compartilhadas por licenciandos/as em Pedagogia da UFPE.

Justificamos a escolha da Teoria das Representações Sociais pela busca de sentidos, significados e representações socialmente partilhadas pelo grupo investigado, pois a teoria se dedica a compreensão de fenômenos de representações sociais que surgem do pensamento social compartilhado por um grupo de sujeitos, acerca de determinado objeto, tencionando o estudo de fatos sociocognitivos, afetivos e simbólicos que cercam um conjunto de indivíduos, compartilhando subjetividades que irão oferecer subsídios às suas práticas em torno do objeto, justificando assim determinados comportamentos do grupo (ALVES-MAZZOTTI, 2007). Tomamos assim o arcabouço que ofereceu caminhos teóricos e metodológicos a busca das respostas gestadas neste estudo, com mote para a abordagem estrutural, mais especificamente o estudo da Teoria do Núcleo Central e da Transformação das Representações Sociais (FLAMENT, 1994).

Recorremos na metodologia à junção de duas abordagens: análise documental e recolha de dados empíricos. O software Iramuteq ofereceu apoio para análise prototípica e de similitude, em seguida a análise de conteúdo auxiliou na categorização e análise dos dados.

A análise documental visou o estudo do Projeto Pedagógico e do Currículo do curso de licenciatura em Pedagogia da UFPE. Os resultados mostraram a existência de duas disciplinas que se relacionam às tecnologias no âmbito da educação:

Educação Tecnologia e Sociedade e Tecnologia da Informação e Comunicação da Educação, ambas possuem carga horária de 60 horas, sendo a primeira eletiva e uma obrigatória. A análise dos componentes nos permitiu inferir que em função da perspectiva teórica da abordagem das disciplinas, os/as recém formados em Pedagogia concluem sua formação inicial com pouco conhecimento ou domínio do uso de tecnologias como ferramentas de prática docente, tornando-se ainda incipiente a abordagem das tecnologias digitais no campo formativo pedagogos/as.

Na composição deste trabalho ainda na análise documental resgatamos por meio de uma Revisão Sistemática da Literatura elementos que foram tidos como nucleares na representação social de Tecnologias Digitais por outros pesquisadores ao longo dos últimos anos, embora os achados por vezes tenham sido descobertos em outros contextos, todas as pesquisas resguardavam entre si o mesmo objeto de representação, no âmbito da educação ou das práticas de ensino.

Os resultados desta busca, em contraste com os resultados da coleta de dados empíricos por nós realizados, na qual participaram 254 respondentes em um questionário com associação livre de palavras, apontaram convergências e divergências sobre o núcleo central da representação social de TDIC.

As evocações Internet, Inovação e Aprendizagem já apreendidas nos estudos anteriores permanecem no cerne da representação do objeto de RS TDIC em variadas formas nos últimos dez anos, com exceção da internet, consideramos que estes elementos estariam desempenhando um papel de normatização no núcleo central da representação social de TDIC, no qual oferecem “[...] julgamentos e posições em relação ao objeto de representação (ABRIC, 1995, p. 25).

No núcleo central existiriam ainda possíveis elementos funcionais como Acesso, Adaptação, Dificuldade e internet, cujo sua função está relacionada a práticas legítimas implementadas pelos indivíduos quando confrontados com o objeto de representação (ABRIC, 1995), estes indícios nos levam a crer na existência de de novos elementos cercando o imaginário destes sujeitos em função do período atual desencadeado pela Covid-19.

A justificativa para o fenômeno se ancora no contexto de crise sanitária e alto índice de uso de tecnologias para comunicação e sobretudo para manutenção das aulas por meio do ensino remoto, no qual, o momento crítico de situação emergencial provocada pelo Coronavírus abarca uma quebra de paradigmas no que concerne o

uso de tecnologias digitais na educação, por parte da sociedade (ROCHA; LIMA, 2021, p. 382).

Assim, por meio da análise das dimensões que cercam a transformação da Representação Social de Tecnologias Digitais na Educação foi possível vislumbrar o percurso da construção de uma nova representação social, tal percepção esteve subsidiada pela análise da recolha do núcleo central do mesmo elemento ao longo dos anos. Sendo este um dos mais importantes achados desta investigação.

Outro indicativo da mudança na representação social está pautado na organização dos componentes da primeira e segunda periferia, devido ao surgimento de novos fatores nesta zona: ead, acessibilidade, google meet, google classroom; termos intrinsecamente relacionados com o momento atual. Segundo Guimelli (1998) é natural que a transformação do núcleo ocorra processualmente extensivamente na periferia, pela ativação de novos padrões periféricos, assim os elementos da periferia podem estar se transformando para proteção do núcleo central da representação.

Outro caminho tomado pela pesquisa foi a aproximação da organização social dos sentidos que se compartilha acerca do ensino remoto, por acreditar ser prematuro compreender a estrutura da representação do objeto que, pode ainda estar em desenvolvimento no imaginário do grupo, assim, buscamos entender quais sentidos estariam sendo atribuídos a esta nova prática. Chamamos atenção para a alta dispersão nas palavras colhidas nesta indução, indicando que o fenômeno é algo novo, gerando incertezas e diferentes vocábulos pelos/as respondentes.

Num panorama geral percebemos que as novas práticas desencadeadas pela pandemia, sobretudo no âmbito da educação, permeiam os sentidos e oferecem novos significados ao que se partilha e se representa pelo grupo, este fato deixa claro o papel central da *internet* recebendo novos sentidos em função desta nova dinâmica social tanto na centralidade da zona nuclear de TDIC, quanto nas dimensões dos sentidos que se partilha sobre Ensino Remoto.

As palavras associadas ao ensino remoto foram também categorizadas, resultando a produção de seis categorias temáticas: Adaptação; Tecnologia, Pandemia, Aprendizagem, Aspectos Sociais e Sentimentos. Esta última, subdividida em Sentimentos Favoráveis ou Positivos e Sentimentos Desfavoráveis ou Negativos.

Como resultados percebemos, similarmente a análise de similitude, que o ensino remoto carrega consigo inúmeras dificuldades, desde questões socioeconômicas, de acesso a recursos, ferramentas e internet, até o desgaste e

comprometimento da saúde de discentes e docentes, desencadeando inclusive transtornos a saúde mental como ansiedade e depressão, além de altos níveis de estresse, conforme falas de participantes do estudo. Na contração a prática pode ser vista também como um meio de manter contato e comunicação com outras pessoas durante o isolamento social, tornando-se além de uma oportunidade de aprendizagem, uma fuga da então dolorosa realidade pandêmica.

Outro aspecto importante versa sobre a necessidade de adaptação, e ausência de formação para professores/as e estudantes, reforçando a proposição inicial de que há uma lacuna na formação inicial de Pedagogos/as quanto ao uso pedagógico de recursos tecnológicos, deste modo a ausência de uma prática com as tecnologias em sua formação inicial interferiu negativamente em sua prática docente no contexto do ensino remoto, tornando evidente que há um distanciamento entre o currículo da formação inicial de professores/as e as políticas públicas para o uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na educação brasileira (MAIA; BARRETO, 2012).

O ensino remoto remeteu ainda na representação dos sujeitos aspectos relativos ao comprometimento com organização do tempo, ausência de espaço físico próprio para os estudos, quantitativo elevado de atividades e curto prazo de tempo para sua realização, sendo estes alguns dos apontamentos mais salientes entre os participantes da pesquisa.

Os resultados apresentados nesta investigação nos levam a crer que o Ensino Remoto promoveu um estreitamento entre a sociedade e as TDIC, no qual, a internet ocupa um papel central. O fenômeno tem despertado expressivas mudanças nas práticas sociais do conjunto investigado, sobretudo no que concerne ao uso de TDIC nas práticas de ensino, visto que o fazer educativo de docentes e discentes foi excepcionalmente violado.

As principais contribuições da investigação evidenciam o percurso de transformação de uma representação social, ocasionada por fortes mudanças sociais nas práticas dos indivíduos, interferindo em seu campo sociocognitivo e afetivo representacional. Outro fator indispensável nesta análise final é a premência de um novo olhar para o uso das tecnologias digitais no âmbito das instituições de Ensino Superior, sobretudo na formação de pedagogos/as e porque não dizer na formação de professores/as, no geral, pois nossos resultados apontam para uma limitação na

formação inicial destes atores/as no que concerne à práticas docentes voltadas ao uso das tecnologias digitais.

Podemos apontar enquanto limitações a impossibilidade de evidenciarmos efetivas mudanças nas práticas docentes em função do ensino remoto, os achados do estudo estiveram voltados a lente de licenciandos/as, à luz da teoria das representações sociais, pois nossa pesquisa não deu conta de analisar a mudança da prática de professore/as mas sim como ela foi sentida, vista e representada por estudantes, chamando atenção para essa possível lacuna no campo científico, tanto no ensino superior como nas demais modalidades de ensino, tornando esse caminho profícuo à outros/as pesquisadores/as.

Por fim, evidenciamos a relevância da condução da investigação ser desenvolvida efetivamente no curso da pandemia, nos anos de 2020 a 2021, momento no qual a humanidade vivenciava uma ruptura geral de hábitos e práticas socioculturais, de convívio e comunicação, cujas tecnologias se tornaram únicos meios possíveis para viabilização das relações e comunicações humanas, bem como das práticas de ensino. Em tempo, este fenômeno, por nós investigado reafirma que as representações sociais se constituem em função dos contextos específicos, e, portanto, são relevadoras da dinâmica social (JODELET, 2020). Entendemos que os profícuos resultados por nós socializados nesta pesquisa são indicativos de possíveis fenômenos sociais em (re)construção, tanto no imaginário dos sujeitos deste estudo, como na própria sociedade.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean Claude. **Cooperation, competition et représentations sociales**. Cousset Suisse: Del Val, 1987.

_____. Les représentations sociales: aspects théoriques. In: ABRIC, J.-C. (Dir.) **Pratiques Sociales et Représentations**. Paris: Presses Universitaires de France-PUF, 1994a.

_____. Méthodologie de recueil des représentations sociales. In: ABRIC, J.-C. (Dir.) **Pratiques Sociales et Représentations**. Paris: Presses Universitaires de France-PUF, 1994b.

_____. L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique. In: GUIMELLI, C. (Dir) **Structures et transformations des représentations sociales**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1994c.

_____. Pratiques sociales, représentations sociales. In: ABRIC, J.-C. (Dir.) **Pratiques Sociales et Représentations**. Paris: Presses Universitaires de France-PUF, 1994d.

_____. Pratiques sociales, représentations sociales. In: ABRIC, J.-C. (Dir.) **Pratiques Sociales et Représentations**. Paris: Presses Universitaires de France-PUF, 1994e.

_____. Nature et fonctionnement du noyau central d'une représentation sociale: la représentation de l'entreprise. **Les cahiers internationaux de psychologie sociale**. Paris: De boeck Université, 1995.

_____. L'approche structurale des représentations sociales: développements recentes Trabalho apresentado na **V Conferência Internacional Sobre Representações Sociais**. Traduzido por: Maria de Fátima Souza Santos. México: 1998.

_____. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. S. da (Orgs.). **Representações Sociais e Práticas Educativas**. Goiânia: UCG, 2003. p. 155- 169.

_____. La recherche du noyau central et la zone muette des représentations sociales. In: ABRIC, J.-C. (Org). **Méthodes d'étude des représentations sociales**. Ramonville Saint-Agne: Éditions Érès, 2005. p. 59-80.

_____. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, Denise (Org.). rad., Lilian Ulup. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 155-171.

ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araújo. Representações e práticas sociais: contribuições teóricas e dificuldades metodológicas, **Temas em Psicologia**, v. 8 n. 3, p. 257-267, 2000.

ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira. A pesquisa em representações sociais: fundamentos teóricos metodológicos. **Ser social**, n. 9, p. 129-59, jul/dez. 2001.

ALMEIDA, Ângela. Teoria das Representações Sociais e Teorias de Gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 127-147, 2002.

ALVES, Lucineia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 10, 2011.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Em aberto**, v. 14, n. 61, 1994.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, v. 15, n. 57, p. 579-594, 2007.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 579-594, 2007.

SÁ, Celso Pereira. **Núcleo Central das Representações Sociais**. 2. ed. rev. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

APPENZELLER, Simone. MENEZES, Fábio Husemann; SANTOS, Gislaine Goulart; PADILHA, Roberto Ferreira; GRAÇA, Higor Sabino; BRAGANÇA, Joana Fróes. Novos tempos, novos desafios: estratégias para equidade de acesso ao ensino remoto emergencial. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 44, 2020.

ARRUDA, Ângela. Pesquisa em representações sociais: a produção em 2003. In: MENIN, M. S. S; SHIMIZU, A. M. (org) **Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p.59-92, 2005.

BARANAUSKAS, Maria Cecília Calani; MARTINS, Maria Cecília; VALENTE, José Armando. Editorial. **Tecnologias, Sociedade e Conhecimento**. v. 1 n. 5, 2013. Disponível: <http://www.nied.unicamp.br/ojs/index.php/tsc/issue/current>. Acesso: 19 jan. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa – Portugal: Edições 70, 1977.

BASÍLIO, Marcia Alves Tenório; MACHADO, Laêda Bezerra. O Curso de Pedagogia: nas representações sociais de estudantes em formação. **RPD – Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 13, n. 28, p. 99-119, 2013.

BEHAR, Patrícia Alejandra. **O ensino remoto emergencial e a educação a distância**. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 6 jul. 2020.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**, vol. 7, p. 67-132, 2000.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. 3. ed. Campinas: Autores associados, 2009.

BELLONI, Maria Luiza. Infância, Mídias e Educação: revisitando o conceito

de socialização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 41-56, 2007.

BERNARDINO, Fernanda Amaral. **As representações sociais dos docentes e discentes do IF Sudeste MG - Câmpus Rio Pomba sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRJ, 2012.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em - educação uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora, 1994.

BONA, Viviane. **Representações sociais de autonomia e o uso das tecnologias na prática docente**. (Tese de doutorado). Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, 2014.

BONA, Viviane; ZSCHIESCHE, Dayse Rodrigues de Oliveira. (Orgs). **Docência e temas emergentes: percursos metodológicos nos estudos de representações sociais no campo educacional**. Recife: Ed. UFPE, 2019.

BORTOLOSSI, Humberto José; QUEIROZ, João Júlio Dias Bastos; SILVA, Michele Maria da. **A Lei de Zipf e Outras Leis de Potência em Dados Empíricos**. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Matemática (Projeto Klein de Matemática em Português), 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Portaria n. 2117, de 6 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais. Brasília, DF: CNE, 11 dez. 2019. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em: 7 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Nº 9394/1996**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura (MEC), 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 out. 2020.

BRASIL. **Lei n. 13.979, de 06 de fevereiro de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Brasília, DF, 7 fev. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735>. Acesso em: 22 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Nacional I. **PORTARIA Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020**. Nacional I - DOU - Imprensa Nacional [Internet]. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 22 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Nacional I **PORTARIA Nº 473, DE 12 DE MAIO DE 2020**. Nacional I - DOU - Imprensa Nacional [Internet]. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-473-de-12-de-maio-de-2020-256531507>. Acesso em: 23 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Nacional I. **PORTARIA Nº 544, DE 16 DE JUNHO DE 2020**. Nacional I - DOU - Imprensa Nacional

[Internet]. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso 29 jul. 2020. Acesso em: 25 jul. 2020

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Protocolo do manejo clínico do coronavírus (COVID-19) na Atenção Primária**. Secretaria de Atenção Primária à Saúde (SAPS), Recomendação nº 39, de 12 de maio de 2020. Brasília, 2020. Disponível: <https://docs.bvsalud.org/biblioref/2020/05/1095920/20200504-protocolomanejo-ver09.pdf>. Acesso em: 28 jul 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997, p. 126-127, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.html>. Acesso em: 15 out. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2019. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-CNE-CEB-002-2019-12-20.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, de 01 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 jul. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 jul. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 17 out. 2020.

BUCKINGHAM, D. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Loyola, 2007.

BUCKINGHAM, David. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, vol. 35, n. 3, p. 37-58, 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13077>. Acesso em: 22 nov. 2020.

BUENO, Edina Dayane de Lara; CRUZ, Carlos Alexandre; COUTO, Gilberto dos Santos; ONAKA, Nizandre Karine Cordeiro de Oliveira. Tecnologia na Escola Básica pelas Representações Sociais dos Alunos do Curso de Pedagogia. **XII Congresso Nacional de Educação**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná PUCPR, 2015.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Roneide Venâncio Majer Tradução. A era da informação: economia, sociedade e cultura, v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. Internet e sociedade em rede. In: **Conferência de Apresentação do Programa de Doutorado em Sociedade da Informação e do Conhecimento**. Universidade Aberta da Catalunha, p. 1-13, 2000.

_____. **A Era da Informação: economia, sociedade e cultura**. v. 3. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

_____. **A galáxia da Internet**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CAVALCANTE, Márcio Balbino. **A educação frente às novas tecnologias: Perspectivas e desafios**. 2012. Disponível em: <<https://escoladrxavierdealmeida.blogspot.com.br/2012/02/educacaofrente-as-novas-tecnologias.html>> Acesso em: 13 nov. 2020.

CAVALCANTI, Luciana Cordeiro. **Ensino, aprendizagem e informática na educação: um estudo das representações sociais dos professores da educação básica**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, 2004.

CHAGAS, Jaqueline de Vasconcelos. **Pandemia Covid-19: do Ensino Remoto Emergencial às desigualdades sociais no ensino público pela percepção das professoras**. Especialização em Educação Área de Concentração: Educação. Faculdade de Educação - UFPEL, 2020.

CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. Representações sociais da formação docente em estudantes e professores da Educação Básica. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 2, p. 303-312, 2014.

CONSOLIM, Márcia Cristina. **Crítica da razão acadêmica: campo das ciências sociais livres e a psicologia social francesa no fim do século XIX**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo - USP, 2007.

COSTA, Sandra Regina Santana; DUQUEVIZ, Barbara Cristina; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 3, 2015.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**. p. 105. 2004.

CURY, Lucilene. COPOBIANCO, Lígia. Princípios da História das Tecnologias da Informação e Comunicação Grandes Invenções. **III Encontro Nacional de História da Mídia - Unicentro**. Guarapuava – PR, 2011. Disponível em: http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/cpedagogica/Capobianco-Principios_da_Histria_das_Tecnologias_da_Informao_e_Comunicao . Acesso em: 10 jul. 2020.

CYSNEIROS, P. Competências para ensinar com novas tecnologias. **Revista Diálogo Educacional**. vol. 4. p.1-11, 2004.

DESCHAMPS, Jean Claude. Analyse des correspondences et variations des contenus de représentations sociales. In: ABRIC, J-C (org). **Méthodes d'étude des représentations sociales**. Ramonville Saint-Agne: Éditions Érès, p.179-199, 2005.

DOISE, Willem. Da Psicologia Social à Psicologia Societal. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v. 18 n. 1. p. 027-035, 2002.

DONATO, Sueli Pereira et al. Da análise de similitude ao grupo focal: estratégias para estudos na abordagem estrutural das representações sociais. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. v. 14, n. 37, p. 367, 2017.

FANTIN, Monica; RIVOLTELLA Pier Cesare. **Cultura Digital na Escola: pesquisa e formação de professores**. Campinas: Papirus, 2012.

FERGUSON, Neil. **Impact of Non-Pharmaceutical Interventions (NPIs) to Reduce COVID-19 Mortality and Healthcare Demand**. imperial.ac.uk, 2020.

FLAMENT, Claude. Structure et dynamique des représentations sociales. In: JODELET, D. **Les Représentations Sociales**. Paris: Presses Universitaires de France-PUF, 1989.

FLAMENT, Claude. Aspects périphériques des représentations sociales. In: GUIMELLI, C. (Dir) **Structures et transformations des représentations sociales**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1994.

FLAMENT, Claude; ROUQUETTE, Michel Louis. **Anatomie des idées ordinaires: comment étudier les représentations sociales**. Paris: Armand Colin, 2003.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: ARTMED, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 23.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

GAMA, Ruy. **A tecnologia e o trabalho na história**. São Paulo Nobel: Editora da Universidade de São Paulo, 1986.

GODOI, Marcos Vinicius Messino *et al.* Representações sociais e uso de tecnologias educativas na escola. **Revista Intersaberes**, v. 13, n. 29, p. 342-353, 2018.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal: Direitos e aprendizagens dos cidadãos (ãs) em tempos do coronavírus. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 7, p. 9-20, 2020.

GÓMEZ, Eliana Esperanza Ordoñez; MUÑETÓN, Nicolás Penago ¿Cómo se entienden las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los contextos educativos rural y urbano? Estudio comparativo. **Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo**. v. 1, n. 8, p. 44–61, 2016.

GUARESCHI, Pedrinho. Representações sociais: alguns comentários oportunos. In C. M. Nascimento-Schulze (Org.). **Novas contribuições para teorização e pesquisa em representação social**. Florianópolis, SC: Coletâneas da ANPEPP 10, p. 9-35. 1996.

GUIMELLI, Christian. Transformation des représentations sociales, pratiques nouveaux et schèmes cognitifs de base. In: GUIMELLI, C. (Dir) **Structures et transformations des représentations sociales**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1994.

GUIMELLI, Christian. **Chasse et Nature en Languedoc Étude de la Dynamique d'Une Représentation Sociale Chez des Chasseurs Languedociens**. 1998.

HERNÁNDEZ-SAMPIERI, Roberto; TORRES, Christian Paulina Mendoza. **Metodología de la investigación**. México Ed. FDF: McGraw-Hill Interamericana, 2018.

HODGES, Charles *et al.* The difference between emergency remote teaching and online learning. **EDUCAUSE Review**, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 27 mar. 2020.

IANNY, Octavio. A Aldeia Global. In: IANNI, Octavio. **Teorias da Globalização**. 14.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

JODELET, Denise. Uma pandemia à parte: dimensões sociais da representação e do vivido da experiência da doença da Covid-19. In: **VIII Simpósio Nacional De Representações Sociais e Educação**. Bahia, 2020.

_____. A fecundidade múltipla da obra "A Psicanálise, sua imagem e seu público In: **A teoria das Representações Sociais: 50 anos**. ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araújo. (Orgs.). Brasília: Technopolitik, 2014.

_____. Social Representations: the beautiful invention. **Jornal for theory of social behavior**. v. 38, n. 4, pág 411-430, 2008.

_____. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 17-44, 2001.

_____. Représentaciones sociales: um domaine en expansion. In: JODELET, D. (org) **Lés représentaciones sociales**. 2 ed. Paris: PUF, 1991.

JODELET, Denise; MOSCOVICI, S. Les représentations dans le champ social. **Revue internationale de psychologie sociale**, v. 3, n. 3, p. 285-288, 1990.

JÚNIOR, Antônio da Conceição Menezes; LUCENA, Simone. O uso das tecnologias da informação e comunicação na formação de saberes docentes: estudo de caso no curso de licenciatura em informática/EAD da Universidade Tiradentes. In: BORGES, F. T.; VERSUTI, A. C.; PORTO, A. C.; BARRETO, R. A. D. N. (Orgs). **Formação de professores: transmídia, conhecimento e criatividade**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

KENSKI, Vani Moreira. O papel do professor na sociedade digital. **Ensinar a ensinar**. São Paulo: Thomson, p. 95-106, 2001.

_____. **Novos Processos de Interação e Comunicação no Ensino Mediado Pelas Tecnologias**. São Paulo: FEUSP, 2008.

_____. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2012.

_____. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. 8ª ed.- Campinas, SP: Papirus, 2014.

KITCHENHAM B. PFLEEGER, S. PICKARD, L., JONES, P. HOAGLIN, D. EMAM, K., ROSENBERG, J. Preliminary Guidelines for Empirical Research in Software Engineering, **IEEE Transactions on Software Engineering**, v. 28, n. 8, 2002.

LEAL, Paulo Célio De Souza A educação diante de um novo paradigma: ensino a distância (ead) veio para ficar. **Gestão & tecnologia**. Faculdade Delta. Ano IX, vol. 1 ed. 30, 2020.

LEVY, Pierre. **O que é o virtual**. São Paulo: Ed. 34, 1996;

_____. **A máquina universo**. Porto Alegre: ArtMed, 1998;

_____. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999;

_____. **As tecnologias da inteligência**. O futuro do pensamento na era da informática, Ed. 34 2010.

LUCENA, Simone. **Cultura digital, jogos eletrônicos e educação**. Salvador: EDUFBA, 2014.

MAIA, Dennys Leite; BARRETO, Marcília Chagas. Tecnologias digitais na educação: uma análise das políticas públicas brasileiras. **Educação, Formação & Tecnologias**, [Online], v. 5, n. 1, p. 47-61, 2012. Disponível em: file:///I:/2018-REVISTAS%20PARA%20PUBLICAR/Marcos/texto-213-1549-2-PB.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020.

MASETTO, Marcos Tarciso. **O professor na hora da verdade: a prática docente no Ensino Superior**. São Paulo: Avercamp, 2010.

MENIN, Maria Suzana de Stefano; SHIMIZU Alessandra de Moraes. LIMA, Claudia Maria De. A Teoria das Representações Sociais nos estudos sobre representações de professores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de S. **Desafio do Conhecimento**. Pesquisa Qualitativa em Saúde. 7. Edição. São Paulo: HUCITEC; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MONTEIRO, S. S. (Re)inventar educação escolar no Brasil em tempos da COVID-19. **Revista Augustus**, Rio de Janeiro, v.25, n. 51, p. 237-254, 2020.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Papyrus Editora, 2000.

MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. Por que estudar representações sociais em Psicologia? **Estudos**, v. 30, n. 1, p. 11-30, 2003.

_____. Representações Sociais: investigações em psicologia social. Editora Petrópolis, RJ. 2003.

OLIVEIRA, Alex Costa; LAGO, Marilucia. As ferramentas instrucionais da EAD e a formação do profissional na Era da Informação e do Conhecimento. In: BORGES, F. T.; VERSUTI, A. C.; PORTO, A. C.; BARRETO, R. A. D. N. (Orgs). **Formação de professores: transmídia, conhecimento e criatividade**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

OLIVEIRA, Denize Cristina et al. Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Parede et al. (Org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: UFPB Editora Universitária, 2005. p.573-603.

OLIVEIRA, Dayse Zschiesche. **Uso de tecnologias digitais pelo professor: um estudo sobre as representações sociais dos estudantes**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, 2015.

OLIVEIRA, Nedia Maria de e MARINHO, Simão Pedro Pinto. **Tecnologias Digitais na Educação Infantil: Representações Sociais de Professoras** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 15, n. 4, p. 2094-2114, 2020.

OPAH - PAN AMERICAN HEALTH ORGANIZATION / **World Health**. **Folha informativa – COVID-19** (doença causada pelo novo coronavírus), 2020.

Disponível

em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875. Acesso em: 17 jul. 2020.

PACHECO, Juliana Garcia. **Representações sociais da loucura e práticas sociais: o desafio cotidiano da desinstitucionalização**. 2011. 483f. Tese (Doutorado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, 2011.

PAIVA, Ana Marcia Abreu Martins. **Letramento digital como prerrogativa social: um estudo baseado nas sete competências de Bruce**. Nova Lima, MG: Fundação Torino, 2012. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br>>. Acesso em: 24 ago. 2020.

PRENSKY, Marc. Nativos Digitais, Imigrantes Digitais. **The on the Horizon**. (NBC University Press), v. 9, n. 5, out, 2011.

RATEAU, Patrick. Le noyau central des représentations sociales comme système hiérarchisé. Une étude sur la représentation du groupe. **Cahiers internationaux de psychologie sociale**, 1995.

RESTREPO, Carlos Martínez; VERA, Guido Hurtado. Nuevas tecnologías y construcción de representaciones sociales. **Zona próxima**, n. 6, p. 106-115, 2005.

ROCHA, Adauto Galvão. **Representações Sociais sobre novas tecnologias da informação e da comunicação**: novos alunos, outros olhares. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Santos – Programa de Educação, 2009.

ROCHA, Elizabeth Matos; DA SILVA LIMA, Juliana Maria. Impactos e desafios do ensino on-line decorrentes da pandemia COVID-19. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 377-390, 2021.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. Editora Companhia das Letras, 2019.

ROUQUETTE, Michel Louis. Representações e práticas sociais: alguns elementos teóricos. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org). **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2.ed. Goiânia – GO: AB, 2000.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, EdUERJ, 1998.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. Ed. Vozes. Petrópolis: 1996.

SÁ, Celso Pereira de. Sobre o pensamento social e sua gênese: algumas impressões In: **A teoria das Representações Sociais: 50 anos**. ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z. A. (Orgs.). Brasília: Technopolitik, 2014.

SÁNCHEZ, Ayala Felicia. El trabajo docente mediado con tecnologías de la información y la comunicación en la telesecundaria. Representaciones sociales de profesores. **RIDE**, v. 8 n. 16, p. 557–579, 2018.

SANTOS. Boaventura. **A cruel Pedagogia do Vírus**. Ed. Almedina, Coimbra, 2020.

SANTOS. Fernanda Marsaro. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. **Revista Eletrônica de Educação**. v. 6, n. 1, mai. 2012.

SANTOS, Maria de Fátima Souza. A teoria das Representações Sociais. In: SANTOS, M. F. S.; ALMEIDA, L. M. (Org.). **Diálogos com a Teoria das Representações Sociais**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2005.

SANTOS, Maria de Fátima Souza. Prefácio. In: BONA, Viviane; ZSCHIESCHE, Dayse Rodrigues de Oliveira. (Orgs). **Docência e temas emergentes**: percursos metodológicos nos estudos de representações sociais no campo educacional. Recife: Ed. UFPE, 2019.

SCHEIN, E. H. **Organizational culture and leadership**. São Francisco: Jossey-Bass, 2010.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O século 21 começa nesta pandemia**. CNN Brasil. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/2020/07/04/o-seculo-21-comeca-nesta-pandemia-analisa-a-historiadora-lilia-schwarcz>>. Acesso 06/11/2021.

SINGÉRY, JACKY. **Représentations sociales et project de changement technologique en entreprise**. In Abric (Dir.), Pratiques sociales et représentations. Paris: PUF, 1994.

SILVA, Maria de Fatima da. **Os usos sociais do diploma de pedagogia da UFPE: a situação ocupacional dos egressos de 2012**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, p. 51, 2017.

SILVA, Valdirene Moura. **Representações sociais de tecnologia compartilhadas pelos professores e suas relações com a prática pedagógica em função da região em que atuam**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, p. 94-97, 2015.

SILVA, Virgínia Renata Vilar da. BONA, Viviane de. Educação, Tecnologias e Covid-19: estudo das representações sociais na pandemia do novo coronavírus. **Resumos Educon 2020**, São Cristóvão/SE, vol. 14, n. 8, p. 1-6, set. 2020.

SILVA, Virginia Renata Vilar da; BONA, Viviane de. A educação universitária na era do imprevisto: representações sociais de tecnologias digitais e ensino remoto partilhadas na formação inicial de professores (as). **Revista Práxis**, v. 3, p. 202-222, 2021.

SOUZA, Clariza Prado; BÔAS, Lúcia Pinto Santiso Villas.; NOVAES, Adelina de Oliveira. Contribuições dos estudos de representações sociais para compreensão do trabalho docente. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza e TRINDADE, Zeidi Araújo. (Orgs.). **A teoria das Representações Sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2014.

SOUZA, Katia Reis De. Trabalho Remoto, Saúde Docente e Greve Virtual em Cenário de Pandemia. **Trabalho, Educação e Saúde**. v. 19, 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TRINDADE, Zeide Araújo. Reflexão sobre o estatuto das práticas na teoria das representações sociais. **Anais do Simpósio Internacional sobre representações sociais: questões epistemológicas**, v. 1, p. 18-28, 1998.

TRIVIÑOS, Augusto, N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, p. 49-74, 2008.

TOSCHI, Mirza Seabra. Tecnologia e educação: contribuições para o Tecnologia e educação: contribuições para o ensino. **Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**. Campo Grande/MS, n. 19, p. 35-42, jan./jun. 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia. **Centro de Educação/UFPE**, 2007. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/39006/1048714/ppc.pdf/b7f0541f-a2c6-445d-9d34-6680421dd61d>. Acesso 12 out. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Perfil Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia. **Centro de Educação/UFPE**, 2013 Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/39399/0/pedagogia_perfil_1322.pdf/43b7d557-c354-47a2-a826-ba5cf695a8d0. Acesso 12 out. 2021.

VALENTE, José Armando. **O computador na sociedade do conhecimento**. (Org). Brasília, MEC: 1999.

VASCONCELLOS, Karina Mendonça; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. Representación social de la familia en tranformación: cincuenta años en la revista família cristã. **Psicologia & sociedade**, v. 32, 2020.

VESGA-PARRA, L. S.; HURTADO-HERRERA, D. R. La brecha digital: representaciones sociales de docentes en una escuela marginal. **Revista Latinoamericana en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 11, n. 1, p. 137–149, 2013.

VÈRGES, Pierre. **Conjunto de programas que permitem a análise de evocações - EVOC: manual**. Versão 5. Aix en Provence: [S. n.] 2002.

WOLTER, Rafael Moura Coelho Peclly. SÁ, Celso Pereira De. As relações entre representações e práticas: o caminho esquecido. **Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades**. Vol. 23, nº 2, p. 87-105, 2013.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este questionário é destinado a estudantes de Licenciatura em Pedagogia e visa subsidiar uma pesquisa acadêmica que aborda as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, realizada pela aluna Virgínia Renata Vilar da Silva, estudante do Programa de Pós-graduação em Educação, em nível de Mestrado da UFPE.

A sua participação nesse estudo é voluntária e não será remunerada. A pesquisa será realizada dentro dos princípios éticos de acordo com a Resolução 466/12 de 12/06/2020 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) que rege os procedimentos em pesquisas com seres humanos. Todas as respostas serão mantidas em anonimato.

Os resultados poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas, mantendo a confidencialidade dos dados dos participantes. Este estudo é indicado para estudantes de Licenciatura. Li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza do estudo com o qual concordei participar, sabendo que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento.

Gentileza marcar a opção *Eu concordo em participar deste estudo voluntariamente*.

Agradecemos a sua participação.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO COM ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS HIERARQUIZADAS

página 1

Questionário com Associação Livre de Palavras Hierarquizadas

Este questionário é destinado a estudantes de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco e visa subsidiar uma pesquisa de mestrado acadêmico que aborda as Tecnologias Digitais e o Ensino Remoto. A pesquisa vem sendo desenvolvida pela estudante do Programa de Pós-graduação em Educação PPGEDU/UFPE, Virgínia Renata Vilar da Silva.

*Obrigatório

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1. A sua participação nesse estudo é voluntária e não será remunerada. A pesquisa será realizada dentro dos princípios éticos de acordo com a Resolução 466/12 de 12/06/2020 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) que rege os procedimentos em pesquisas com seres humanos. Todas as respostas serão mantidas em anonimato. Os resultados poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas, mantendo a confidencialidade dos dados dos participantes. Este estudo é indicado para estudantes de Licenciatura em Pedagogia da UFPE. Li o Termo de Consentimento e compreendi a natureza do estudo com o qual concordei participar, sabendo que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento. Gentileza marcar a opção abaixo Eu concordo em participar deste estudo voluntariamente. Agradecemos a sua participação. *

Marcar apenas uma.

Aceito Participar

2. Identificação do Gênero *

Marcar apenas uma.

Masculino

Feminino

Prefiro não identificar

Outro: _____

3. Idade *

Marcar apenas uma oval.

- 17 a 19 anos
- 20 a 22 anos
- 23 a 25 anos
- 27 a 29 anos Acima
- de 30 anos

4. Você está matriculado em qual Campus? *

Marcar apenas uma.

- UFPE SEDE (Recife) UFPE
- CAA (Caruaru)

5. Atualmente você está matriculado (a) em qual período? *

Marcar apenas uma.

- 1^o
- 2^o
- 3^o
- 4^o
- 5^o
- 6^o
- 7^o
- 8^o
- 9^o
- 10^o

6. Você já cursou durante sua Graduação alguma disciplina relacionada ao uso das Tecnologias na educação? *

Marcar apenas uma.

SIM

NÃO

7. Com relação aos programas de assistência estudantil oferecidos pela UFPE no período de pandemia, você: *

Marque todas que se aplicam.

Solicitei o Auxílio de Inclusão Digital - CHIP Solicitei o Auxílio de Inclusão Digital -

Tablet Solicitei o Auxílio Financeiro Covid-19

Não solicitei nenhum auxílio estudantil

Outro: _____

8. Qual a renda média salarial familiar?

Marcar apenas uma.

Até 1 SM

2 a 3 SM

4 a 5 SM

6 A 7 SM

Acima de 8 SM

Página 2

Questionário com Associação Livre de Palavras Hierarquizadas

9. Gentileza descrever abaixo as 5 primeiras palavras que vierem à sua cabeça ao ler a expressão “Tecnologias Digitais no Ensino”. *

10. Agora, reorganize essas cinco palavras, por ordem de importância, sendo a 1ª palavra a mais relevante e a 5ª menos relevante. *

11. Justifique aquela palavra que você colocou em primeiro lugar. *

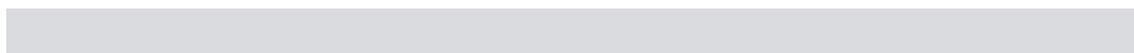
Página 3

Questionário com Associação Livre de Palavras Hierarquizadas

12. Gentileza descrever abaixo as 5 primeiras palavras que vierem a sua cabeça ao ler a expressão “Ensino Remoto”. *

13. Agora, reorganize essas cinco palavras, por ordem de importância, sendo a 1ª palavra a mais relevante e a 5ª menos relevante. *

14. Justifique aquela que você colocou em primeiro lugar. *



Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Formulários
Google

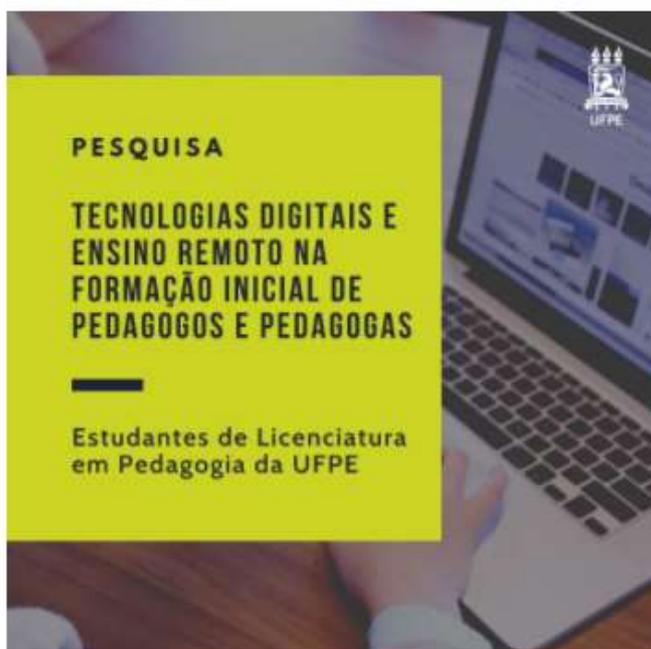
APÊNDICE C – VEICULAÇÃO DA PESQUISA NAS MÍDIAS DA UFPE

Estudantes de Pedagogia da UFPE podem participar de pesquisa sobre Tecnologias Digitais e Ensino Remoto

Estudo é desenvolvido por Virginia Renata Vilar da Silva, mestranda em Educação pela Universidade

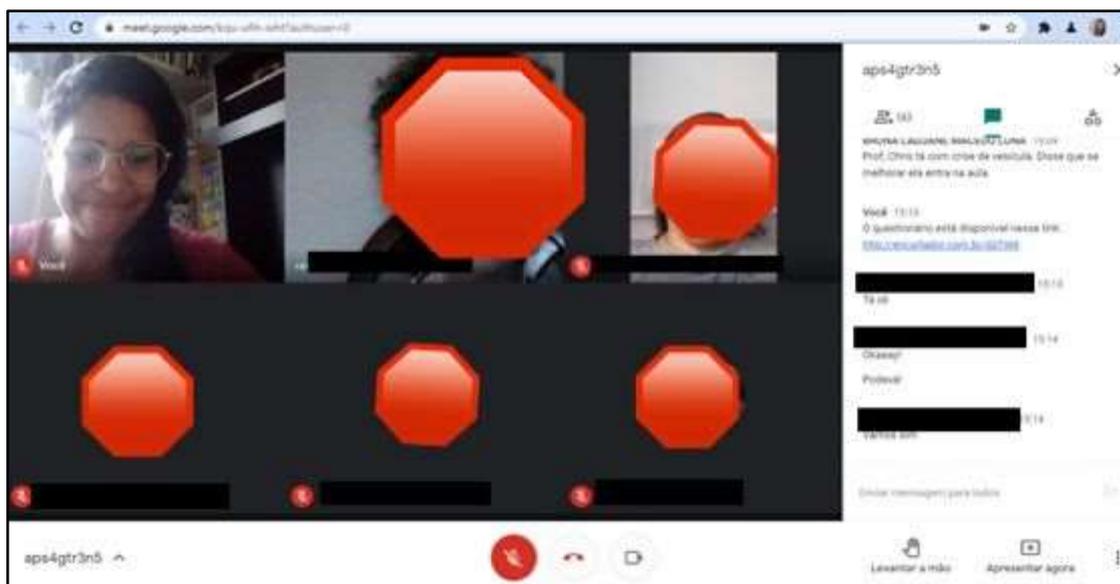
📅 03/05/2021 ⌚ 16:10

Ascom

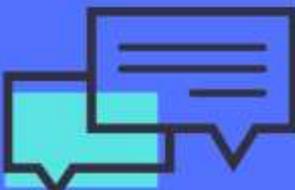


Estudantes de Licenciatura em Pedagogia da UFPE podem participar de pesquisa sobre Tecnologias Digitais e Ensino Remoto na Formação Inicial de Pedagogos/as. O estudo é desenvolvido por Virginia Renata Vilar da Silva, mestranda em Educação pela Universidade. O questionário é disponibilizado na internet...

APÊNDICE D – EVIDÊNCIAS DA COLETA DE DADOS ONLINE



ESTUDANTES DE PEDAGOGIA DA UFPE





**A PESQUISA:
REPRESENTAÇÕES
SOCIAIS DE
TECNOLOGIAS DIGITAIS E
ENSINO REMOTO
NECESSITA DA SUA
COLABORAÇÃO!**

Acesse o link: <http://encurtador.com.br/dzTW6> e responda o Questionário com Associação Livre de Palavras, parte da investigação científica da estudante do Mestrado em Educação da UFPE, Renata Vilar.

Obrigada por colaborar com essa pesquisa!!