UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO

MATEUS HENRIQUE DA SILVA BEZERRA

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES DO ENSINO MEDIADO POR TECNOLOGIAS DIGITAIS

Caruaru
2022

MATEUS HENRIQUE DA SILVA BEZERRA

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES DO ENSINO MEDIADO POR TECNOLOGIAS DIGITAIS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para obtenção do título de mestre em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Anna Rita Sartore

Coorientadora: Prof.ª Dr.ª Michele Mara de Araújo Espíndula Lima

Caruaru

2022

Catalogação na fonte:
Bibliotecária – Paula Silva - CRB/4 - 1223

B574r Bezerra, Mateus Henrique da Silva.
Representações sociais dos professores do ensino mediado por tecnologias digitais. / Mateus Henrique da Silva Bezerra. – 2022.
150 f.; il.: 30 cm.

Orientadora: Anna Rita Sartore.
Coorientadora: Michele Mara de Araújo Espíndula Lima.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Mestrado em Educação Contemporânea, 2022.
Inclui Referências.

1. Representações sociais – Caruaru (PE). 2. Tecnologia de ponta e educação. 3. Professor – Caruaru (PE). 4. Educação – Caruaru (PE). 5. Ensino à distância – Caruaru (PE). 6. Educação – Efeito das inovações tecnológicas – Caruaru (PE). I. Sartore, Anna Rita (Orientadora). II. Lima, Michele Mara de Araújo Espíndula (Coorientadora). III. Título.

CDD 370 (23. ed.) UFPE (CAA 2022-003)

MATEUS HENRIQUE DA SILVA BEZERRA

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES DO ENSINO MEDIADO POR TECNOLOGIAS DIGITAIS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para obtenção do título de mestre em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Educação

Aprovada em: 15/02/2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof.ª Dr.ª Anna Rita Sartore (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda (Examinador interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.ª Dr.ª Thelma Panerai Alves (Examinadora externa)
Universidade Federal de Pernambuco

In memoriam - A Josefa Batista de Oliveira, minha avó e mãe. Em sua memória e pelos ensinamentos morais de respeito, amor e bondade. A senhora estará sempre guardada em meu coração. Te amarei pela eternidade, mãe.

AGRADECIMENTOS

Agradeço,

A Deus pelo dom da vida, seu amor e graça.

A minha orientadora, a Prof.ª Dr.ª Anna Rita Sartore, por seu empenho, amor, dedicação e exemplo grandioso de profissional e ser humano. Por toda ajuda, pelo seu trabalho inspirador, pelos “puxões de orelha” que me fizeram tão bem. Minha eterna gratidão, carinho e amor!

A minha coorientadora, a Prof.ª Dr.ª Michelle Espíndula, por seu carinho, atenção, trabalho e ajuda nesse percurso mágico que foi o Mestrado.

Aos professores que compõem a banca examinadora, a Prof.ª Dr.ª Thelma Panerai e o Prof. Dr. Marcelo de Miranda. Por todo carinho, ajuda e valiosas contribuições. Minha eterna gratidão!

A minha família, por todo apoio, carinho, força e estímulo. Em especial a minha mãe, Crisantema Silva, por seu amor incondicional e por ser minha fonte de inspiração e símbolo de resistência que me preserva firme a cada dia. A minha irmã Débora, meu irmão Thiago e minha amiga e cunhada Fábia por todos os momentos de descontração, apoio e estímulo, amo vocês.

Ao meu esposo Alberto Bezerra, por estar ao meu lado sempre, por todo seu amor, carinho, companheirismo e dedicação. Te amo, muito obrigado por tudo e por tanto.

Aos meus amigos, por todo encorajamento e por acreditarem em mim. Em especial a Thayline Soares, Stefani Ribeiro, Nayanne Raísa, Karla Barros, Raiane Maria e Érica Jacira, amigas e companheiras de profissão.

A todes do Grupo PET Infoinclusão, vocês estarão sempre guardados em meu coração, minha vitória é a nossa vitória. OHANA, quer dizer família e família quer dizer nunca abandonar ou esquecer.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo importantíssimo financiamento a pesquisa. Que em tempos sombrios, como este que vivemos, de desmonte à educação, a Instituição possa se manter viva e colaborar no desenvolvimento científico do Brasil e profissional de tantos outros estudantes, como eu.

> Pensamos que cultura e educação precisam estar articuladas de forma muito intensa e isso não se dará se continuarmos a pensar a educação como um processo industrial, em uma perspectiva fordista de produção em série. Essas articulações precisam compreender a educação, a cultura, a ciência, a tecnologia, o digital, entre tantos outros campos e áreas, enquanto elementos históricos e que, como parte desses processos históricos, ora facilitam os processos, ora criam novos obstáculos quando empregados como elementos vivos para a sala de aula (PRETTO, 2017, p. 51).

RESUMO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa qualitativa que buscou como objetivo geral analisar as Representações Sociais (RS) dos professores sobre o uso de Tecnologias Digitais no ensino regular. Investigar as representações sociais é relevante na medida que elas são uma forma de conhecimento cuja gênese é o senso comum socialmente construído, que se engendra na dinâmica indivíduo-grupo-indivíduo, configurando, finalmente, a realidade de um grupo social. As RS, ao tornarem estáveis a identidade dos grupos e orientarem suas práticas individuais dentro do grupo, explicam a realidade e justificam comportamentos, razão pela qual tornam seu estudo relevante para os pesquisadores. Moveu essa investigação, de forma geral, a inserção progressiva das Tecnologias Digitais (TD) nos protocolos de nossas escolas — como preconiza a Base Nacional Comum Curricular, 2018 — e, particularmente, pelo implemento do Ensino Remoto Emergencial (ERE) como substituto das aulas presenciais durante o isolamento social imposto pelas medidas sanitárias de combate ao Covid 19. Essa prática exigiu dos professores um empenho e vigor desmesurado, sem o pertinente suporte material e pedagógico. Alicerçaram este trabalho os teóricos Serge Moscovici (2007) e Jean Abric (1993; 1998; 2001), no que diz respeito às RS, e Antonio Nóvoa (2017; 2021), Imbernón (2020), Pretto (2021), Santos (2019), Moran (2017) e Kenski (2021) nas questões de docência e tecnologias digitais. O grupo social pesquisado foi de professores atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental, totalizando a aderência de 51 (cinquenta e um) docentes sendo 30 (trinta) pertencentes a rede pública, 16 (dezesseis) da rede privada e 5 (cinco) atuantes em ambas as redes de ensino, no município Caruaru - PE. As técnicas utilizadas para coleta de dados foram questionário de livre associação e entrevistas semiestruturadas, ambos veiculados online. Adotamos a Análise de Conteúdo como um dos recursos metodológicos para leitura e sistematização dos dados que surgiram, o *openEvoc* para o processamento dos questionários de livre associação ancorados na abordagem estrutural da Teoria do Núcleo Central. A análise das afirmações permitiu constatar que as RS da inserção de tecnologias digitais no cotidiano escolar se constituíram mediante os cenários de provimento ou ausência de suporte físico e estrutural dos meios e recursos tecnológicos digitais, o que leva a concluir que diante de situações problematizadoras os professores conceberam RS negativas as tecnologias digitais, pelo desprovimento e impossibilidade laboral. Cenário que muda quando do progresso e estabilidade mínima conquistada pelos professores ao trabalho pedagógico com esses recursos. Em geral, os professores indicaram que as tecnologias digitais são essenciais ao progresso educacional, contudo, creditar valia e significado as tecnologias digitais de modo concreto e efetivo demanda condições estruturais e formativas ao trabalho pedagógico.

Palavras-chave: Representações Sociais (RS); tecnologias digitais; professor; educação.

ABSTRACT

This work is the result of a qualitative research that sought as a general objective to analyze the Social Representations (SR) of teachers on the use of Digital Technologies in regular education. Investigating social representations is relevant as they are a form of knowledge whose genesis is socially constructed common sense, which engenders in individual-group-individual dynamics, finally configuring the reality of a social group. The RS, by becoming the identity of the groups and guide their individual practices within the group, explain reality and justify behaviors, which is why they make their study relevant to researchers. Move this research, in general, the progressive insertion of digital technologies (TD) in the protocols of our schools - as recommended the common curricular basis, 2018 - and particularly by the implementation of Emergency Remote Education (ERE) as a substitute for classes Presence during social isolation imposed by the sanitary measures to combat Covid 19. This work was based on the theorists Serge Moscovici (2007) and Jean Abric (1993; 1998; 2001), with regard to RS, and Antonio Nóvoa (2017; 2021), Imbernón (2020), Pretto (2021), Santos (2019), Moran (2017) and Kenski (2021) on issues of teaching and digital technologies. The social group surveyed was of teachers active in the initial years of elementary school, totaling the adhesion of 51 (fifty-one) teachers being 30 (thirty) belonging to the public network, 16 (sixteen) of the private networks and 5 (five) acting in Both teaching networks in the Municipality Caruaru - PE. The techniques used for data collection were a free association questionnaire and semi-structured interviews, both checked online. We adopt content analysis as one of the methodological resources for reading and systematization of data that have emerged, *openEvoc* for the processing of the free-associated questionnaires anchored in the structural approach of the Central Nucleus Theory. The analysis of the statements allowed to verify that the insertion of digital technologies in the school daily life were constituted through the dismissal and absence of physical and structural support of digital technological means and resources, which leads to concluding that in the face of problematizing situations teachers They conceived negative SR digital technologies, depriving and impossibility. Scenario that changes when progress and minimum stability won by teachers to pedagogical work with these resources. In general, teachers have indicated that digital technologies are essential to educational progress, however, to credit and meaning digital technologies in a concrete and effective mode technologies demands structural and formative conditions to pedagogical work.

Keywords: Social Representations (SR); digital technologies; teacher; education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Representação do Núcleo Central e Sistema Periférico..... 22

Figura 2 - Evolução da Indústria..... 51

Figura 3 - Evolução da Educação e das Tecnologias..... 51

Figura 4 - Nuvem de Palavras - Ensino Remoto Emergencial..... 109

Figura 5 - Aula em Casa – Televisionada..... 112

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Processamento de Dados no *openEvoc*..... 68

Gráfico 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido..... 70

Gráfico 3 - Idade dos Participantes..... 74

Gráfico 4 - Evocações dos Termos: Educação, Ensino, Sala de Aula e Aprendizagem..... 76

Gráfico 5 - Evocações do Termo Tecnologia Digital..... 78

Gráfico 6 - Evocações do Termo Tecnologias na Educação..... 81

Gráfico 7 - Evocações do Termo Ensino Remoto Emergencial 83

Gráfico 8 - Evocações Gerais - Termos Inerentes às Tecnologias Digitais. 84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Características Essenciais do Núcleo Central e Sistema Periférico.....	21
Quadro 2 -	Funções das Representações Sociais na Teoria do Núcleo Central.....	23
Quadro 3 -	Universos da Teoria das Representações Sociais.....	30
Quadro 4 -	Representações Sociais de Tecnologias Digitais no Repositório Attena – 2010 a 2021.....	32
Quadro 5 -	Perfil dos Sujeitos da Pesquisa.....	72
Quadro 6 -	Evocações dos Termos: Educação, Ensino, Sala de Aula e Aprendizagem.....	76
Quadro 7 -	Evocações do Termo Tecnologia Digital.....	79
Quadro 8 -	Evocações do Termo Tecnologias na Educação.....	81
Quadro 9 -	Evocações do Termo Ensino Remoto Emergencial.....	83
Quadro 10 -	Evocações Gerais - Termos Inerentes às Tecnologias Digitais.....	85
Quadro 11 -	Evocações Gerais Inerentes às Tecnologias Digitais – Rede Pública e Rede Privada.....	86
Quadro 12 -	Evocações da Mudança na Dinâmica de Trabalho.....	90
Quadro 13 -	Receios na Adaptação do Ensino Presencial para o Remoto.....	93
Quadro 14 -	Representação do Ensino Remoto Emergencial e o Uso de Tecnologias Digitais.....	108

LISTA DE SIGLAS

AC	Análise do Conteúdo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EF	Ensino Fundamental
ERE	Ensino Remoto Emergencial
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NC	Núcleo Central
P Pb	Professor participante da pesquisa Rede Pública de Ensino
P Pv	Professor participante da pesquisa Rede Privada de Ensino
PET	Programa de Educação Tutorial
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
RS	Representações Sociais
SEDUC	Secretaria Municipal de Educação de Caruaru
SESu	Secretaria de Educação Superior
SP	Sistema Periférico
TD	Tecnologias Digitais
TNC	Teoria do Núcleo Central
TRS	Teoria de Representações Sociais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 15

2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E CENÁRIOS DA INSERÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO 18

2.1 Teoria de Representações Sociais: sistemas, funções e universos 18

2.1.1 A Teoria de Representações Sociais nas pesquisas de Tecnologia Digital em educação 31

2.1.2 Diálogos que se estabelecem entre a Teoria de Representações Sociais e as Tecnologias Digitais 35

2.2 Professor como mediador no processo de ensino com as Tecnologias Digitais 44

2.2.1 O uso de Tecnologias Digitais na profissão docente 49

2.2.2 Cenários da educação hoje 58

3 O TRAJETO E AS ESCOLHAS 61

3.1 Perfil da pesquisa 61

3.2 Sujeitos da pesquisa 63

3.3 Instrumentos de coleta 64

3.4 Análise do Conteúdo e *openEvoc*: sistematização dos conhecimentos produzidos 65

4 ACHADOS DA PESQUISA E DECORRÊNCIAS 70

4.1 Participantes da pesquisa 71

4.2 Questionário de Livre Associação e o *openEvoc* 74

4.3 Entrevista semiestruturada 88

4.3.1 Fator de influência social 89

4.3.2 Fator de influência tecnológico 111

4.3.3 Fator de influência organizacional 117

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 127

REFERÊNCIAS..... 132

REFERÊNCIAS DE IMAGEM 140

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE LIVRE ASSOCIAÇÃO..... 141

APÊNDICE B – ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS..... 143

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 145

APÊNDICE D – ANÁLISE GERAL DAS QUESTÕES INERENTES ÀS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO *OPENEVOC*: REDE PÚBLICA E REDE PRIVADA..... 147

ANEXO A – ESTRUTURA CURRICULAR: BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR..... 149

ANEXO B – ESTRUTURA CURRICULAR: BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (ENSINO FUNDAMENTAL)..... 150

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho consiste em uma pesquisa, a nível de mestrado, dentro Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, situado na Universidade Federal de Pernambuco, Campus Agreste. Teve como objetivo analisar as Representações Sociais dos professores sobre uso de Tecnologias Digitais no ensino regular, alicerçado na Teoria das Representações Sociais (TRS) (MOSCOVICI, 2007), adotando a abordagem estrutural, na vertente da Teoria do Núcleo Central (TNC) (ABRIC, 1993).

Por ser pedagogo de formação e ter sido, no Campus do Agreste, bolsista, do Programa de Educação Tutorial (PET/MEC/SESu), cujas pesquisa e extensão eram voltadas para Infoinclusão docente, moveu-me o desejo de conhecer melhor as opiniões, afetos e o imaginário dos professores a respeito do uso de Tecnologias Digitais (TD) no cotidiano escolar. Isso me fez selecionar, como aporte teórico metodológico os pressupostos da Teoria das Representações Sociais (TRS) (MOSCOVICI, 2007), na vertente estrutural da Teoria do Núcleo Central (ABRIC, 1998).

Entende-se ser relevante a análise das representações de um grupo, visto que enquanto conhecimento do senso comum, socialmente construído e engendrado no liame entre sujeito-grupo, elas exercem quatro importantes funções, segundo Abric (2001), *função identitária*, definindo a identidade do grupo, *função de saber,* permitindo que se compreenda e explique a realidade*; função de orientação*, guiando os comportamentos do grupo e, por fim, *função justificatória*, abonando e assegurando as decisões do grupo.

A questão que nos orienta nesta investigação é: Quais são as Representações Sociais (RS) dos professores sobre uso de Tecnologias Digitais no ensino regular? Dessa forma, conhecer as RS dos professores a respeito do uso das TD no ensino, confere mais informações a respeito do grupo, permitindo depreender quais RS são estáveis, pertencendo ao Núcleo Central, e quais são sujeitas a alterações.

São objetivos específicos deste trabalho:

1. Identificar elementos periféricos e centrais das representações sociais;

2. Distinguir fatores envolvidos no conteúdo e na estrutura das RS dos professores da rede pública e da rede privada de ensino.

O cenário que consolida nossa investigação é o da necessidade repentina e compulsória, de os professores utilizarem recursos e equipamentos tecnológicos para ministrar aulas remotas, em decorrência das medidas sanitárias de isolamento decorrente da pandemia do COVID-19. Isso colocou em evidências as dificuldades do uso dessas Tecnologias Digitais (doravante TD) para o ensino, visto que utilizá-las demanda não só recursos materiais, como também, suporte didático-pedagógico-formativo de todos sujeitos inseridos no processo como estudantes, professores e equipe gestora.

Vale salientar que a demanda para o uso de TD no ensino regular não é nova. Movimentos nesse sentido circundam a escola há décadas, como, por exemplo, a criação do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo, 1997) idealizado pelo Ministério da Educação (MEC), Portaria nº 522 e reeditado por meio do Decreto n° 6.300 de 12 de dezembro de 2007. O ProInfo, em sua gênese, concebia a utilização do computador como ferramenta, o programa prezava pela implementação de laboratórios de informática nas escolas públicas do país como forma de disseminação de equipamentos tecnológicos.

Atualmente, temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018 e que pelas proposições do MEC, deveria ser colocada em prática em todos as instituições de ensino e suas respectivas salas de aula da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Ensino Médio a partir de 2020 incorporando de forma mais precisa diversos conteúdos, inclusive, as TD na educação.

A BNCC se apresenta como documento norteador das práticas pedagógicas, orientando os sujeitos escolares (docentes e discentes) a respeito de quais aprendizagens, vivências e competências são necessárias desenvolver ao longo de cada uma das etapas e modalidades da Educação Básica. (conforme os ANEXOS A e B).

É importante reconhecer que em nosso país, a inserção dessas TD nas escolas tem tornado ainda maior o abismo que separa a rede de ensino privada daquela pública, que desde sempre padece de todo tipo de falta de recursos. A própria vivência da pesquisa permitiu-nos identificar falas de docentes a respeito de sua prática,

ressaltando, que dentre os desafios cada vez maiores da docência, está o da ausência formativa e estrutural/física de TD para seu uso pedagógico no ensino regular.

O grupo social que viabilizou este trabalho foi o de docentes, na composição de 51 (cinquenta e um) profissionais, sendo 30 (trinta) da Rede Pública de Ensino, 16 (dezesseis) da Rede Privada e 5 (cinco) atuando em ambas as redes de ensino em Caruaru-PE.

Como premissas, acreditamos que as RS dos professores influenciam seus fazeres práticos, metodológicos e didáticos no uso das TD na escola. Ainda como premissa, sustenta-se que a escola e o sistema educacional contemporâneos, influenciam que o trabalho docente se guie por moldes conteudistas e inflexíveis como nos ajuda pensar Moran (2021a). E desse modo, conduza que o processo de construção/remodelação das Representações Sociais se respalde em suas experiências sociais e profissionais.

Esse trabalho está estruturado em três capítulos. O primeiro capítulo nos traz os alicerces teóricos constituídos pela Teoria das Representações Sociais, seguido das discussões a respeito da profissão docente em sua relação com as TD em educação. No segundo capítulo, apresentamos os percursos traçados no exercício prático desta investigação e anunciamos os procedimentos operacionais a fim de tornar mais claros os critérios de escolha metodológica. O terceiro capítulo constitui-se dos achados da pesquisa e suas análises. Seguido das Considerações Finais da nossa investigação e questões que se descortinaram no processo. Por fim, estão dispostas as referências, apêndices e anexos.

2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E CENÁRIOS DA INSERÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

Neste capítulo apresentaremos as contribuições teóricas que alicerçam epistemologicamente nossa investigação. De início, apresentamos a Teoria de Representações Sociais (TRS) como forma de elencar os conceitos e contribuições que evidenciam as Representações Sociais (doravante RS), seus modos de constituição, fatores de influência e suas funções diante das vivências e práticas sociais.

Conforme nos ensina Serge Moscovici (2007) e outros teóricos importantes como Jodelet (1990; 1993) e Abric (1993; 1998; 2001), as RS resultam de costumes, alegorias, falas e fatos sendo, enfim, efeito de nosso viver. Enquanto fenômeno intrínseco à vida de todos nós, sua essência nos toca, conduz e inspira, e repercutem em nosso modo de ver e agir no mundo, justificando o interesse que as RS despertam nos pesquisadores.

Quanto às discussões epistemológicas a respeito da profissão docente, nos ancoramos em autores como Nóvoa (2017; 2020) e Imbernón (2020); já para discutir a relação docente-Tecnologias Digitais (TD) recorremos a autores como Santos (2019), Mercado (2020), Pretto (2017; 2021) e Masetto (2018).

2.1 Teoria de Representações Sociais: sistemas, funções e universos

A RS é um modo de saber informal, senso comum, construído a partir de conteúdos valorativos, elaborados na dinâmica indivíduo-grupo-indivíduo. A RS é indispensável para o enfrentamento do cotidiano e para tomada de decisões, sendo que ela é tributária da credibilidade da fonte e atende à respectiva orientação ideológica. A RS é uma réplica rápida para os estímulos que cercam o sujeito.

A princípio, o psicólogo social Serge Moscovici (1961; 2007), registra que sua Teoria das Representações Sociais (doravante TRS) toma como base as contribuições científicas de outros estudiosos, dentre eles estão Piaget e Durkheim. O biólogo e psicólogo suíço Jean Piaget (1896-1980) realizou importantes estudos para compreender a dinâmica de representação de mundo das/pelas crianças. Já o sociólogo francês Émile Durkheim (1858-1917) apontou que “as representações

coletivas abrangiam uma cadeia completa de formas intelectuais que incluíam ciência, religião, mito, modalidades de tempo e espaço etc.” (MOSCOVICI, 2007, p. 45-46).

Moscovici (2007) em sua teoria propunha (re)modelar, (re)discutir elencando novas contribuições às teorias e conceitos abordados pelos autores supracitados. Desse modo, destacamos rapidamente os aspectos que diferenciam as Representações Coletivas de Durkheim das RS de Moscovici (2007) e quais seus principais pontos de convergência e divergência.

Para Pinheiro Filho (2004) a teoria durkheimiana se constitui tomando como base categorias específicas, propondo o estudo diante de círculos fechados ou isolados de temáticas. Há assim, uma espécie de “chave para a compreensão da origem da dualidade da natureza humana, expressa na imagem do homem como ser dividido entre corpo e alma, cisão constitucional que isola e opõe dois mundos distintos” (PINHEIRO FILHO, 2004, p. 140).

Diante disso, chegamos a um dos aspectos importantes da teoria durkheimiana: A Religião. O autor toma a religião como alicerce ou ponto de partida da construção das representações dos grupos.

> As representações coletivas remetem à natureza supraindividual do homem, exprimem o ideal coletivo que tem origem na religião. São, portanto, impessoais e estáveis, comuns a todos na medida mesma em que emanam da comunidade dos homens; e, assim, instrumentos de intelecção do mundo e comunicação entre as razões individuais (PINHEIRO FILHO, 2004, p. 143).

Para Durkheim (1999), “as categorias e práticas religiosas eram lógicas e, como as representações, materializavam e davam sentido à vida em sociedade (OLIVEIRA, 2012, p. 69). Já Moscovici (2007), buscou investigar e se aprofundar em todas as áreas de vivência social, tomando as ações sociais de senso comum como sentidos mais profundos e essenciais para a perpetuação de uma lógica e um pensamento comum entre os grupos sociais e respeito de determinados fenômenos ou objetos.

Em linhas gerais, as representações coletivas se constituíram em uma “forma de conhecimento e guia para as ações sociais, justamente os sentidos mais desenvolvidos por toda a corrente da Psicologia Social desenvolvida e liderada por Serge Moscovici” (OLIVEIRA, 2012, p. 71). O autor buscou se aprofundar na teoria e desenvolvê-la tomando como base os estudos do campo da psicologia social.

Assim, as Representações Coletivas eram pensadas para toda a sociedade, por Durkheim, enquanto Moscovici contribuiu afirmando que na sociedade contemporânea só há espaços para RS em decorrência da diversidade dos vários grupos sociais e dos seus objetos que se transformam em representações.

Uma série de autores (ABRIC, 1993, 1998, 2001; JODELET, 1990, 1993; ALMEIDA; CUNHA, 2003 entre outros) se propuseram a pesquisar e discutir cientificamente a TRS para sua recontextualização teórica, fazendo uso dela em pesquisas empíricas.

É importante contextualizar que a TRS, proposta inicialmente por Moscovici (2007), apresentava a vivência social e os sentidos do senso comum como precursores para construção de RS a respeito de algum fenômeno. O que dialoga diretamente com o Fator de Influência Social, desta investigação. Os demais pesquisadores, que deram continuidade a seus estudos, buscaram encontrar formas outras de identificar e entender esse processo de construção das RS.

Jean Claude Abric (1998) inclinou-se a investigar a TRS aprimorando suas ideias para a construção da Teoria do Núcleo Central (TNC). Machado e Aniceto alegam que Abric

> sustenta a hipótese de que toda representação social está organizada em torno de um núcleo central e um sistema periférico. O Núcleo Central está relacionado à memória coletiva dando significação, consistência e permanência à representação sendo, portanto, estável e resistente a mudanças [...] O Sistema Periférico é responsável pela atualização e contextualização da representação (2010, p. 352).

Para Abric (1998) torna-se mais eficiente dividir o processo de constituição das RS em duas etapas, ou melhor dizendo, as RS são alocadas em espaços específicos em nossa estrutura mental e valorativa. Estes são chamados de Núcleo Central (NC) e o Sistema Periférico (SP) de modo a identificar nesse processo, estrutural das RS, partes distintas e mutuamente associadas.

Quadro 1- Características Essenciais do Núcleo Central e Sistema Periférico

Núcleo Central	Sistema Periférico
Ligado à memória coletiva e ao processo de construção histórica do grupo	Proporciona a integração entre o que é comum e as experiências individuais
Consensual – Define a homogeneidade do grupo	Suporta a heterogeneidade do grupo
Estável, coerente e rígido	Flexível, suporta as contradições
Pouco sensível ao contexto imediato	Sensível ao contexto imediato
Funções: - Gera a significação da representação - Determina sua organização - Assegura a permanência da representação	Funções: - Permite adaptação à realidade concreta - Permite a diferenciação do conteúdo - Protege o sistema central

Fonte: O Autor (2022)
Nota: Adaptado de Abric (1993)

Com base na abordagem estrutural das RS proposta por Abric (1993), somos levados a interpretar não apenas como as pessoas representam um objeto ou fenômeno socialmente partilhado, mas, também, de que forma e porque fazem de tal modo (MACHADO; ANICETO, 2010).

No quadro nº 01, visualizamos que o NC das RS é composto por informações e características mais resistentes e que permeiam por mais tempo as conversas, os diálogos, os valores e o simbolismo mais “puro” de um determinado grupo social, para nossa investigação os professores. No Núcleo Central o contexto ou a construção identitária histórica do grupo fazem parte de sua definição e homogeneidade. Assim, na composição do NC pretende-se encontrar estabilidade, equilíbrio, direcionamento e homogeneidade das informações ali compartilhadas.

Já o SP é constituído por elementos flexíveis e sujeitos a mudança. Como Abric (1993) nos aponta, o SP é sensível ao contexto imediato, ou seja, as informações ou ideias que estão no auge do momento podem afetá-lo. Apesar das RS serem afetadas por novas informações o SP, que está em volta do NC, é entendido como um filtro/escudo que tem por função impedir que novas informações e notícias falsas, por exemplo, afetem as RS mais firmes e resistentes, blindando o NC. A figura 1 ilustra a disposição de elementos do NC e do SP.

Figura 1- Representação do Núcleo Central e Sistema Periférico

Fonte: O Autor (2022)

Exemplificado acima está o tema principal (NC) “Educação” é resistente e estável representando muito mais que um conceito difundido no grupo social de professores e profissionais da educação. Alocamos como representações do SP palavras/conceitos que estão no entorno do conceito principal, estes termos lhe pertencem, contudo, não o definem completa e diretamente.

Na TNC, como se disse anteriormente, Abric (2001) nos apresenta quatro funções que as RS possuem em sua abordagem estrutural. São elas a função do Conhecimento, da Identidade, da Orientação e da Justificação. Ilustramos no quadro 2, de forma mais detalhada, as principais características inerentes a cada função descrita.

Quadro 2- Funções das Representações Sociais na Teoria do Núcleo Central

Função	Característica
Conhecimento	Permite entender e explicar a realidade. Permite que os sujeitos adquiram conhecimento em um quadro orientado e compreensível de acordo com o seu funcionamento psicológico e com os valores a que aderem.
Identidade	Permite preservar a especificidade dos grupos. Desempenha um papel importante no controle social exercido pela comunidade sobre seus membros, através de sistemas sociais e historicamente determinados de normas e valores.
Orientação	Orienta comportamentos e práticas, é um guia para a ação, produzindo um sistema de antecipações e expectativas que definirá o que é permitido, tolerável ou inaceitável em um determinado contexto social.
Justificação	As RS também intervêm após a ação, através da justificativa de um comportamento em uma situação. Perpetua e justifica diferenças entre grupos sociais e, através dos estereótipos, reforçam a posição social do grupo envolvido.

Fonte: O Autor (2022)
Nota: Adaptado de Abric (2001, p. 17-18)

Nesta direção as RS são entendidas como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e compartilhado, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 1993, p. 04-05).

Nesse sentido, as RS são fenômenos e formas pelas quais construímos individual e coletivamente as representações de alguém ou de alguma coisa, “servindo-se dos sistemas de códigos e interpretações fornecidos pela sociedade e projetando valores e aspirações sociais” (JODELET, 1990, s/p). Esta construção se dá mediante as experiências de vida e o contexto social de cada sujeito e estão arraigadas de traços culturais, cognitivos e valorativos. (ALVES MAZZOTTI, 2008).

As RS também se constituem como um sistema de interpretação, “difusão e a assimilação dos conhecimentos, no (e para o) desenvolvimento individual e coletivo, na definição das identidades pessoais e sociais, na expressão dos grupos e nas transformações sociais” (JODELET, 1993, p. 5). Por essa razão observamos diferentes grupos com representações diversas diante de um mesmo objeto. Essa é a justificativa da contribuição de Moscovici com as RS em vista das Representações Coletivas de Durkheim.

Ilustrativamente, por um lado um grupo de professores pode defender o Ensino Remoto Emergencial (ERE), pontuando positivamente sua aplicabilidade. Já, em contraposição, pode haver um outro grupo, também de professores, que discordam da validade e demonstram elementos argumentativos que contribuem ao viés de suas idealizações.

As experiências de vida, os contextos sociais e culturais dos sujeitos pertencentes aqueles grupos modelaram suas representações, suas verdades sobre os mais diversos fenômenos, aqui o uso de TD no ensino regular. “As representações sociais estão, é claro, relacionadas ao pensamento simbólico e a toda forma de vida mental que pressupõe linguagem” (MOSCOVICI, 2007, p. 302).

Fazendo uso das diversas formas de comunicação, linguagem e interação social efetivamos as trocas de nossas idealizações, produzindo novas construções mentais ou ressignificamos aquelas previamente existentes. Este é um processo que se dá pela articulação entre o simbolismo, a respeito de algum objeto ou fenômeno, e a prática de vida mediante este mesmo objeto. Este movimento com maior ou menor índice de recorrência definirá quais serão as RS irão compor o NC e o SP.

As RS por se constituírem como um fenômeno edificado no cotidiano, torna-se um Fator de Influência Social e são modeladas tomando como ferramenta a linguagem que constrói. Na TRS há a compreensão que “os indivíduos normais reagem a fenômenos, pessoas ou acontecimentos do mesmo modo que os cientistas e que compreender consiste em processar informações” (MOSCOVICI, 2007, p. 30).

Pensar como cientista não significa utilizar conhecimentos avançados, técnicos ou científicos. Todos nós pensamos como cientistas na medida em que recorremos aos nossos próprios saberes, acionamos nosso sistema cognitivo, fazemos uma consulta interna em busca de uma resposta ou solução pessoal para o entendimento do que quer que se apresente a nós.

Moscovici aponta que “o filósofo francês Bachelard ao sistematizar seus estudos observou que o mundo em que vivemos e o mundo do pensamento não são um só e o mesmo mundo” (MOSCOVICI, 2007, p. 60). Neste seguimento refletimos se nosso mundo concreto vem sendo espelhado no mundo virtual ou se sentimos distanciamento entre eles.

Em outras palavras, na atualidade, buscamos exercer nossas práticas e vivências sociais de acordo com os protocolos (procedimentos) comuns de vida cotidiana, tradicionalmente estabelecidos, ou tentamos tornar o mundo real um reflexo, uma cópia do que está sendo produzido nas redes sociais, pelos (as) *Digitais Influencers*, no universo virtual como um todo?

Como resposta acreditamos que apesar da crescente demanda de TD em nossos protocolos de vida não vivemos completamente espelhando o mundo virtual no real. As TD são importantes para mudança, inovação e evolução social, contudo, as relações interpessoais/humanas e de vida prática representam a essência dos vínculos e desenvolvimentos sociais. Quanto maior for a integração social, maior será a disposição de produzir.

Esta proposição não se constitui como “nova” tento em vista que em virtude da Cultura Digital, progressivamente, acompanhamos fatos sociais que se tornam tendências como a moda, música, hábitos alimentares etc.

Neste “novo” momento, a TRS apresenta algumas questões que dialogam com o fenômeno da Cultura Digital, das relações e trocas que se estabelecem, caracterizando o impacto de fatores tecnológicos do nosso exterior em que

> cada um de nós está obviamente cercado tanto individualmente quanto coletivamente, por palavras, ideias, imagens que penetram nossos olhos, nossos ouvidos e nossa mente [...] que nos atingem, sem que o saibamos, do mesmo modo que milhares de mensagens enviadas por ondas eletromagnéticas circulam no ar sem que as vejamos e se tornam palavras em um receptor de telefone, ou se tornam imagens na tela da televisão (MOSCOVICI, 2007, p. 33).

Estamos imersos em uma Cultura e Sociedade Digital, ou seja, o processo de construção das RS encontra-se cada vez mais relacionado às atuais demandas sociais que são tecnológicas. Tal afirmação implica que diante desta realidade a construção das RS partem de uma construção da fala, dos discursos puramente verbais, para um aglomerado e amplo aspecto no qual as ideias, imagens e, tantas outras formas e recursos comunicativos, inclusive tecnológicos digitais, oferecem possibilidades de novas composições mentais.

Como Moscovici (2007) pontua, as RS são disseminadas entre os indivíduos e grupos da mesma forma que as milhares de mensagens que, atualmente, enviamos e recebemos quase ininterruptamente. Quando alguma catástrofe ocorre no planeta,

rapidamente os meios de informação e comunicação como noticiários jornalísticos, blogs, páginas de notícia das redes sociais e os tão atuais links de compartilhamento por mensagem, disseminam, quase que instantaneamente, e assim todos nós somos “bombardeados” por esta explosão de informações a respeito do ocorrido.

Com as RS acontece algo equivalente. Construímos nossa representação e saber acerca de alguma pessoa ou fato, pelas trocas de informações que nos chegam. Com a facilidade e a expansão de meios de informação, as trocas de saberes tornaram-se muito mais difusas, complexas e desafiadoras que nas décadas anteriores à nossa.

Em face da multiplicidade de meios e formas de conceber as RS, pessoas ou fatos tendem a ser convencionalizados. Sobre a perspectiva geral da TRS, torna-se imprescindível discutir quais as funções que as RS podem produzir. Na Função Convencional das RS:

> Os objetos, pessoas ou acontecimentos são convencionalizados. As Representações Sociais dão uma forma definitiva, as localizam em uma determinada categoria e gradualmente as colocam como um modelo de determinado tipo, destino e partilhado por um grupo de pessoas. Todos os novos elementos se juntam a esse modelo e se sintetizam nele (MOSCOVICI, 2007, p. 34).

Neste sentido, as RS, em sua Função convencionalizada, tendem a enquadrar objetos, pessoas e acontecimentos em um determinado modelo, ou padrão. Esta ação pode se dar de forma gradual. Uma demonstração disso é o modo de pensar e agir de um determinado grupo.

> Mesmo quando uma pessoa ou objeto não se adequam exatamente ao modelo, nós o forçamos a assumir determinada forma, entrar em determinada categoria, na realidade, a se tornar idêntico aos outros, sob pena de não ser nem correspondido, nem decodificado (MOSCOVICI, 2007, p. 34).

Há uma força simbólica e representacional fortemente presente nesta função das RS. Ilustrativamente, quando um jovem chega a uma escola nova e diferente daquela que estudava, observa quais são os grupos que ali estão presentes, a saber: grupo dos religiosos, grupo dos populares, grupo dos nerds, grupos dos LGBTs, etc.

Diante disso, tende a se adaptar a um daqueles estilos/moldes para ser aceito, se tornando semelhante aos demais integrantes. De outra forma, possivelmente, sofrerá recusa, discriminação, bullying por não corresponder as demandas

características dos grupos, ou seja, não se identificar com o grupo. De qualquer modo, sendo convencionalizado ou não, a pessoa, ou fenômeno, poderá não corresponder a decodificação/padronização desejada.

Para nossa investigação, a Função Convencional torna-se significativa pois permitirá identificar discursos que não condizem com os contextos em que são produzidos. Podemos imaginar um cenário escolar carente de condições físicas e estruturais para a implementação e uso de TD e que, de fato, não se efetiva, mas com uma representação social na qual os professores, pais e quaisquer outros sujeitos afirmam que a utilização de TD e dos recursos digitais têm promovido contribuições na aprendizagem dos estudantes. Nesse caso, houve a adoção de uma Função Convencional. Os discursos tentam construir um panorama de acontecimentos que não se efetivam e não dialogam com as condições estruturais da realidade.

Neste caso, o objeto, utilização de recursos TD, assume um modelo satisfatório em um contexto que não o sustenta. Moscovici pontua que em um caso como este o objeto sofre a pena de não ser correspondido, nem tampouco decodificado/entendido.

Seguindo a perspectiva geral da TRS, as RS podem ser balizadas pela Função Prescritiva. Isto ocorre quando elas

> se impõem sobre nós como uma força irresistível. Essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado (MOSCOVICI, 2007, p. 36).

Uma estrutura que precede até mesmo nossa existência. As RS que partem da Função Prescritiva estarão fortemente conduzindo e direcionando nosso modo de pensar, agir e atuar na sociedade. Atentamos que as RS prescritivas possuem forte teor impositivo. A Função Prescritiva se assemelha a uma receita, um comando, um passo a passo que demanda ser seguido para que o objetivo desejado seja atingido.

Em uma perspectiva educacional tradicional, uma RS prescritiva se efetiva na condição do professor como figura central na sala de aula por se constituir como detentor do saber, já os estudantes como receptáculos, sujeitos que precisam incorporar os conteúdos. Durante muito tempo esta foi a tradição, a prescrição internalizada e vivida em diversos, senão em todos, espaços formativos.

Esta dinâmica pode ainda ser visualizada apesar das novas discussões e formas de se pensar e produzir os processos de ensino e aprendizagem. Como Moscovici (2007) nos diz esta é uma força presente e decreta o que deve ser pensado e, consequentemente, vivido.

Tais disposições nos direcionam a explorar os moldes pelos quais construímos nossas RS. O Pensamento Social, segundo Moscovici, “deve mais à convenção e a memória do que a razão; deve mais às estruturas tradicionais do que as estruturas intelectuais ou perceptivas correntes” (2007, p. 57). Pois as RS se constituem de um saber socialmente elaborado e tradicionalmente disposto e assim constituindo o Núcleo Central (NC) das RS, firme e estável.

Inferimos que o Pensamento Social não está articulado a correntes de pensamento específicas, mas se vincula, antes, com as proposições do senso comum que se desdobram em formulação científica ao reproduzir os diálogos que se manifestam nos universos sociais. Dessa forma, o pensamento social difere da Inteligência Coletiva (LÉVY, 2003) pois busca fazer uso, unicamente, de discursos e razões tradicionalmente postas, como é o caso dos diversos preconceitos enraizados socialmente.

A retórica que constrói as RS, pertence a espaços sociais previamente estabelecidos. Moscovici aponta que há dois universos em que ela atua: um Consensual e um outro Reificado. O primeiro corresponde às conversas e diálogos informais, muitas vezes de senso comum, já o segundo propõe a formalização e hierarquia, como ocorre nas universidades e demais espaços escolares. No Universo Consensual:

> A sociedade é vista como um grupo de pessoas que são iguais e livres, cada um com possibilidade de falar em nome do grupo, sob seu auspício. Dessa maneira presume-se que nenhum membro possua competência exclusiva, mas cada qual pode adquirir toda competência que seja requerida pelas circunstâncias [...] Cada um age como um amador responsável ou como um observador curioso (MOSCOVICI, 2007, p. 50).

O Universo Consensual é aquele em que a maior parte das RS são construídas, os espaços de vida social, que não carecem de padronização hierárquica, fazem parte deste universo. Imaginemos um grupo de jovens discutindo a respeito das configurações de um computador e os principais indícios para a aquisição de um dispositivo eficiente. Cada estudante, particularmente, aponta o que é importante no

computador. Um estudante dirá sobre a capacidade de armazenamento, para outro a velocidade de processamento, um terceiro dirá sobre a confiança no fabricante.

Neste exemplo, identificamos um grupo que apresenta a possibilidade do Universo Consensual, pois cada indivíduo tem vez e voz para falar o que considera mais significativo. Estes são livres e iguais, em tese, nenhum deles necessita deter maior ou menor autoridade para discutir acerca do objeto. É importante frisar que as concepções de cada um são RS constituídas pelas suas experiências individuais, como também, pelas coletivas. Os diálogos produzidos no Universo Consensual tornam-se “como verdadeiras "teorias" do senso comum, construções esquemáticas que visam dar conta da complexidade do objeto, facilitar a comunicação e orientar condutas” (ALVES MAZZOTTI, 2008, p. 61)

De um outro lado, nos deparamos com o Universo Reificado. Este torna os espaços de falas, discussões e trocas de experiências o mais formal e hierárquico possível. No Universo Reificado:

> A sociedade é vista como um sistema de diferentes papéis e classes, cujos membros são desiguais. Somente a competência adquirida determina seu grau de participação de acordo com o mérito, seu direito de trabalhar “como médico”, “como psicólogo”, “como comerciante”, ou de se abster desse que “eles não tenham competência na matéria" (MOSCOVICI, 2007, pp. 50-51).

A hierarquização, ou seja, o domínio de competências e habilidades é requerido neste Universo. Para expor quaisquer concepções, os sujeitos demandam estar fundamentados em uma base epistemológica, carecem apresentar repertório para tal.

Os avanços proporcionados pelas TD vêm tornando este universo diluído porque permitem papéis e ações à toda população, que antes eram destinados a especialistas. Para se fazer reportagens era preciso ser jornalista, portador de diploma e isso era acompanhado e fiscalizado por leis severas, algo que não é mais realidade[1]. Atualmente, os próprios meios de comunicação convidam o cidadão comum a fazer reportagens, enviar notícias e as próprias redes franqueiam essas atividades que eram unicamente realizadas por especialistas.

[1] STF decide que diploma de jornalismo não é obrigatório para o exercício da profissão. Disponível em: https://lfg.jusbrasil.com.br/noticias/1365753/stf-decide-que-diploma-de-jornalismo-nao-e-obrigatorio-para-o-exercicio-da-profissao. Acesso em: 07 jan. 2022.

Para Moscovici (2007), as RS justificam as teorias do senso comum, pois ninguém é especialista em tudo e até mesmo os especialistas também se guiam pelo senso comum na sua especialidade.

Ilustramos a seguir um quadro que tem por objetivo sintetizar as características dos Universos Consensual e Reificado.

Quadro 3- Universos da Teoria das Representações Sociais

UNIVERSO CONSENSUAL	UNIVERSO REIFICADO
Nós	Eles
Sábios amadores	Especialistas
Conversas informais do cotidiano	Linguagem apropriada
Homogeneíza e consolida o grupo	Diversifica as áreas de conhecimento
RS partem do senso comum	RS partem de conceitos científicos

Fonte: O Autor

Nota: Adaptado de Abric (2001)

As expressões discursivas presentes em nosso cotidiano, sejam no Universo Consensual seja no Reificado, podem conter traços do que chamamos de Método de Livre Associação, utilizado nesta investigação, que é “ligado às regras de confissão, dessa maneira, o que primeiramente parecia ofensivo e paradoxal, torna-se um processo comum e normal” (MOSCOVICI, 2007, p. 57). A Livre Associação, portanto, está presente no discurso cotidiano de ideias.

Utilizamos frases como: “O que vem primeiramente à sua mente diante do termo/ a palavra...” Fazemos uso deste artificio de Livre Associação como forma de elucidar nos sujeitos as suas principais RS a respeito de um determinado fenômeno. Buscamos identificar qual palavra ou conceito lhe vem à cabeça quando se depara com o objeto em investigação.

Posto isso, entendemos que, analisar as Representações Sociais dos professores sobre o uso de Tecnologias Digitais no ensino regular oferecerá pistas a respeito do uso que se faz delas de modo a revelar se as TD estão sendo percebidas com olhar positivo e/ou negativo.

2.1.1 A Teoria de Representações Sociais nas pesquisas de Tecnologia Digital em educação

Consideramos que a TRS é significativa para esta pesquisa pela amplitude de produções científicas pautadas nela e que revelam dados de igual valor no que tange às compreensões e descobertas sociais acerca de diferentes fenômenos. Para avaliar como a TRS têm sido utilizada nessas investigações apresentamos, inicialmente, um levantamento no repositório da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) por ser mais amplo. Na busca geral do acervo foram encontradas 29 pesquisas que fazem uso da TRS, contudo, nenhuma discutia diretamente as TD.

Optamos então por pesquisar nos acervos das últimas seis reuniões anuais da ANPED que datam do período de 2010 a 2017. No Grupo de Trabalho (GT) 16 Educação e Comunicação não encontramos nenhuma pesquisa que discutisse RS e TD.

Um outro espaço de busca foi o Repositório Digital Attena da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Na realização deste levantamento utilizamos termos/buscadores como:

1- Representações Sociais x Ensino/Professores x Tecnologias Digitais;
2- Representações Sociais x Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação;
3- Representações Sociais x Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação x Educação;
4- Representações Sociais x Tecnologias Digitais x Educação;
5- Representações Sociais x Tecnologias Digitais.

Nele encontramos 158 (cento e cinquenta e oito) pesquisas, entre Teses e Dissertações, fazendo uso da TRS como balizadora das investigações. As produções registradas na plataforma datam desde 2003 a 2021.

Neste período, dentre as pesquisas que são fundamentadas na TRS e estão disponíveis no Repositório da UFPE, 49,37% (78 pesquisas) dialogam com a temática Educação em suas mais diversas especificações. Apenas 3,17% (5 pesquisas) das investigações tratam das TD na Educação e fazem uso da TRS, dispostas no quadro abaixo.

Quadro 4- Representações Sociais de Tecnologias Digitais no Repositório Attena – 2010 a 2021

Data de Publicação	Título	Autoria
31/Jan/2010	As representações sociais da avaliação da aprendizagem em cursos de licenciatura em matemática on-line.	SILVA, Etiane Valentim da
27/Ago/2014	Representações sociais de autonomia e o uso das tecnologias na prática docente.	BONA, Viviane de
05/Mar/2015	Uso de Tecnologias Digitais pelo Professor: um estudo sobre as representações sociais dos estudantes.	OLIVEIRA, Dayse Rodrigues de.
12/Mar/2015	Representações sociais de tecnologia compartilhadas pelos professores e suas relações com a prática pedagógica em função da região em que atuam.	SILVA, Valdirene Moura da.
07/Jun/2019	Representações sociais da profissão docente: uma análise de comunicações entre professores (as) da rede social Facebook.	CASTRO, Thaiz Reis Albuquerque de.

Fonte: Repositório Attena – UFPE.

Silva (2010), em sua dissertação apresenta um estudo a respeito das RS de 129 (cento e vinte e nove) estudantes e 26 (vinte e seis) professores no que se refere a avaliação da aprendizagem em cursos de formação docente em Matemática, na modalidade online. Foi considerado pela investigadora o contexto sociocultural daquele momento histórico marcado por crescente presença tecnológica associada à complexidade e polêmica da avaliação da aprendizagem. Em seus resultados, a pesquisadora enfatiza, o surgimento de ambiguidades relacionadas aos aspectos cognitivos, socioafetivos e pedagógicos.

Foram recursos metodológicos: a análise documental, a aplicação de questionários de associação livre de palavras (MOSCOVICI, 2007; ABRIC, 1994), com as expressões indutoras: avaliação da aprendizagem, avaliação em EaD, avaliação no Moodle e avaliação de Matemática, a hierarquização do campo semântico e a análise de relatos espontâneos. No processamento dos dados se fez uso do software Trideux Mots e da análise temática de Bardin (2011).

Para Silva (2010), ficou evidente o compartilhamento de um repertório atualizado, mas também uma diversidade de concepções, bem como a indicação de

mudanças, ainda que lenta, de uma visão da avaliação classificatória para uma outra que acontece continuamente ao longo do processo de ensino e de aprendizagem.

A pesquisa de Bona (2014), trata de uma tese de doutorado. O Objetivo principal da investigação foi analisar as RS de autonomia que são comuns entre professores de escola pública, identificando suas relações com o uso das TD na prática docente.

O estudo foi destinado à identificação do conteúdo e estrutura das RS de autonomia e de autonomia docente compartilhadas por 421 (quatrocentos e vinte e um) professores do estado de Pernambuco. Os dados foram coletados por meio de teste de associação livre e analisados com o auxílio dos softwares Trideux e Evoc, e ainda da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011).

Como resultados, constatou-se que os professores atribuem como elementos centrais da autonomia: a liberdade, a responsabilidade, a independência, a segurança, a decisão, a capacidade e a liderança. Isso se dá em razão das práticas dos professores com uso das TD refletirem os elementos das RS de autonomia que compartilham (BONA, 2014).

As proposições de Oliveira (2015) indicam que as RS dos estudantes sobre o uso de TD pelos professores, e sua participação/interação em sala de aula, apresentam mudanças paradigmáticas e pedagógicas decorrentes de revolução tecnológica, sendo que, sobretudo a menção aos paradigmas, nos indica que é importante investigá-los. Na análise dos dados da pesquisa foram observados os discursos dos indivíduos e dos grupos.

A referida autora adotou a abordagem plurimetodológica e os sujeitos de sua investigação foram estudantes do 2º e 3º ano do Ensino Médio da Rede Estadual da cidade do Recife. Oliveira (2015) apresenta que o uso de TD precisa ser aprimorado por seus professores. As falas dos estudantes apontam para a necessidade de mediação pedagógica por meio das tecnologias.

Já Silva (2015), investiga as RS das tecnologias e suas relações com a prática pedagógica. A pesquisa foi realizada com 457 (quatrocentos e cinquenta e sete) professores da cidade do Recife e do interior de Pernambuco. Para o levantamento de dados, foi utilizado o questionário de associação livre, observação e entrevista.

Como auxílio para análise de dados, foi utilizado o software Tri-deux e a Análise de Conteúdo.

Os resultados da investigação apontam para uma utilização recorrente de termos como: conhecimento, inovação e aprendizagem. A faixa etária sugere ser fator importante na diferença conceitual das respostas. Os professores mais jovens atrelam termos como: realidade, celular, livro, calculadora de caráter mais instrumental à tecnologia em sala de aula.

Já os professores mais antigos representam as TD com termos como: progresso, criatividade, informação, qualidade, praticidade, modernidade, interação, estímulo e motivação, propondo uma relação de inventividade e novas tradições. Esse fator chamou nossa atenção, indicando a importância de atentar para o fator idade e experiência em sala, nas investigações com base na TRS.

Por fim, Castro (2019) investiga RS da profissão docente construídas por professores e veiculadas na rede social Facebook. Teve foco analítico nas comunicações em torno da profissão, contidas nos diversos materiais compartilhados entre docentes nessa rede mundial de computadores e Internet.

Enquanto documentos, foram selecionadas e analisadas cinco páginas do *Facebook*, a saber: Profissão Professor; Profissão=Professora; Professor por Vocação; Pedagogia por Amor; e Professores Sofredores.

De acordo com as publicações, os resultados da pesquisa indicam que a profissão docente lida, principalmente, com crianças. Os comentários e publicações analisados denunciam más condições da profissão docente: excesso de trabalho, múltiplas exigências por parte das escolas e sistemas, declínio da autoridade do professor em sala de aula, adoecimento e desencanto profissional.

Para a autora, foi decisivo o fato dessa investigação selecionar comunicações virtuais para análise, indicando a imbricação que as TD-Redes Sociais (Facebook) têm mantido com o cotidiano docente.

Esses trabalhos contribuíram com essa pesquisa provocando novos questionamentos e nos indicando alguns caminhos a trilhar.

2.1.2 Diálogos que se estabelecem entre a Teoria de Representações Sociais e as Tecnologias Digitais

Trataremos, de ora em diante, dos principais conceitos da TRS que dialogam com nosso objeto de pesquisa. Iniciamos estas discussões por dois mecanismos baseados na memória e conclusões pré existentes no imaginário e simbólico social a saber: a Ancoragem e a Objetivação produtores das RS. Esses dois movimentos são etapas de um único processo e transformam, o que é “não familiar” em algo “familiar” para o sujeito.

Portanto, o processo gerador Ancoragem “transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser aproximada” (MOSCOVICI, 2007, p. 61).

Eventos que alteram o cotidiano do sujeito produzem, muitas vezes, resistência. A resistência é um conceito trabalhado pela Psicanálise e, nesse sentido, Moscovici (2007) observou que certos conceitos da psicanálise estavam cada vez mais perceptíveis para os leigos. Mas, segundo o autor, quer a pessoa reconheça a própria resistência perante algo, quer ela não se dê conta dela, lança mão de expedientes para lidar com o novo.

> No momento em que determinado objeto ou ideia é comparado ao paradigma de uma categoria, adquire características dessa categoria e é reajustado para que se enquadre nela. Se a classificação, assim obtida, é geralmente aceita, então qualquer opinião que se relacione com a categoria irá se relacionar também com o objeto ou com a ideia (MOSCOVICI, 2007, p. 61).

Aproximar o novo de algo que já se domina, buscando pontos em comum, faz parte do processo tornar familiar e colabora para o seu enfrentamento desse novo. A isso, Moscovici (2007) denomina de ancoragem.

> Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras. (MOSCOVICI, 2007, p. 61).

Como já discutimos, o maior uso das TD em nosso cotidiano tem feito com que uma série de informações nos chegue e, muitas vezes, elas são contraditórias e não verdadeiras (Fake News).

Em um mar de informações precisamos de algo para nos ancorar, para nos prender e, a partir dessa nossa ideia inicial/principal, podemos analisar e tomar para nós aquelas que conseguem dialogar e complementar (reforçando/melhorando) as representações que já temos.

A título de ilustração, da ancoragem relativa às TD, apresentamos uma situação do campo da comunicação e do comércio. Convencer um cliente a adquirir um produto é da rotina de qualquer vendedor. Todavia, as TD franquearam um fazer de convencimento para quem não comercializa diretamente o produto, apenas o divulga e compartilha as experiências de seu consumo.

O fenômeno da ancoragem, que o sujeito comum faz para enfrentar o novo, promoveu e abriu caminho para novas profissões, como, por exemplo, o ofício Influenciador Digital associado inicialmente ao ofício de comerciante/vendedor/produtor de marketing e se ancora, principalmente, em profissões que envolvem corretagem, ou seja, cujo trabalho é aconselhar, instruir e orientar.

Analogamente, saberes que, outrora, eram compartilhados por meio escrito oral ou mesmo com uso de mídias diversas, de forma profissional ou não, hoje contam com o recurso do vídeo doméstico compartilhados nos *feed*s de notícias ou *stories* do *Instagram*. Na rede, diversas temáticas, tais como: culinária, humor, games, dicas domésticas, tutoriais, etc. são divulgadas por meio de plataforma de vídeos como o *Youtube* e quem faz uso delas, sistematicamente, ganha a designação de *Youtuber*, ancorada em outras formas e suportes de divulgação de saberes.

Na Cultura Digital, contemporaneamente, identificamos uma série de profissões que surgem mediante demandas tecnológicas, bem como, das transformações sociais decorrentes dessas. A Fundação Universia, da Espanha, parceira de diversas instituições públicas e privadas, dentre elas, universidades, em 2019 apresentou em uma matéria[2] apontando 21 (vinte e uma) novas profissões da Era Digital, correspondendo a categoria profissional, das quais, citamos apenas três, a título de exemplo. A matéria completa se encontra no link do rodapé.

[2] FUNDAÇÃO UNIVERSIA. **21 profissões novas da era digital**. Disponível em: https://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2012/03/07/915903/21-profisses-novas-da-era-digital.html. Acesso em: 10 abr. 2020.

O Editor de Conteúdo é o profissional responsável pelo jornalismo digital. Se encarregam do conteúdo, redação e edição de artigos nas diferentes páginas da web, desde um site corporativo a um jornal digital. O Responsável por *e-Commerce* trabalha com as vendas online de uma empresa. Sua missão consiste em ser a ligação entre a loja de uma página da web com a potência do público consumidor.

Já o Chefe de Sistemas dirige de forma administrativa e técnica as atividades da área de processamento de dados na empresa, organiza a equipe de informática e seleciona o *software* e *hardware* que a companhia utiliza.

As profissões citadas configuram a ancoragem em práticas laborais já existentes. Exemplos são: O Editor de Conteúdo, como bem a matéria anuncia, é o novo jornalista, mas que agora demanda versatilidade tecnológica e estratégias outras no trato profissional. O Responsável por *e-Commerce* também se configura como ancoragem na profissão de vendedor ou gerente de loja, que parte do universo físico para aquele virtual. O Chefe de Sistemas também se ancora, desta vez, na profissão de Administrador, que como o Editor de Conteúdo, demanda versatilidade tecnológica em suas atribuições.

O Processo Gerador Objetivação, segundo mecanismo de memórias da teoria moscoviciana, “une a ideia de não familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade [...] A materialização de uma abstração é uma das características mais misteriosas do pensamento e da fala” (MOSCOVICI, 2007. p. 71).

Em outras palavras, Moscovici aponta que a objetivação é a necessidade de tornar a realidade abstrata em concreta. Após o sujeito se ancorar em RS preexistentes em seu sistema cognitivo, NC e SP, é preciso tornar factível o objeto de sua análise. Assim, fazemos uso da objetivação para concluir o ciclo de construção ou ressignificação de uma RS já consolidada em nós, de modo a transformar ideias, pensamentos, intuições e processos mentais em realidade factual.

O processo de Objetivação é, sobretudo seletivo, ou seja, nos aproximamos e deferimos apenas aquilo que dialoga com nossos valores e saberes internos e com aqueles de nosso grupo.

A título de suposição, se perguntarmos a um professor o que ele compreende por Letramento Digital e encontrarmos como resposta o sujeito afirmando que é algo que trabalha e ajuda na alfabetização e no letramento dos estudantes. Podemos

concluir que por a pergunta conter o termo “Letramento” o sujeito direcionou sua resposta objetivando o conceito precursor e uma ancoragem com o que lhe é familiar, objetivando o tema.

No exemplo citado, o professor objetiva, pois, reabsorve o excesso de significações, que seria o complemento do termo “Digital” e dá corpo aos esquemas conceituais que, como já mencionamos, são propriedades de seus saberes encobertos.

Na abordagem estrutural das RS e da TNC de Abric (1998):

> A objetivação é, então, definida como a transformação de um conceito ou de uma ideia em algo concreto. O resultado dessa organização é o chamado núcleo ou esquema figurativo, uma construção estilizada e descontextualizada do objeto que, absorvendo o excesso de significações, esquematiza, concretiza e coordena os elementos da representação, proporcionando uma imagem facilmente exprimível do objeto e passando a constituir o próprio real para aqueles que o constroem. (ALVES MAZZOTTI, 2002, p. 18).

Por essa lógica, o Processo Gerador Objetivação diz respeito à apropriação imagética de pessoas ou coisas para que sejam engendradas e materializadas de acordo com o repertório do sujeito. Assim “objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, é reproduzir um conceito em uma imagem. A domesticação é um processo que atua com maior eficiência do que a ancoragem” (PRADO; AZEVEDO, 2011, p. 5099). O conceito de imagem aqui corresponde a forma de representação e não à uma figura ilustrada.

As autoras ao discutirem acerca dos dois mecanismos cognitivos bases da teoria de Moscovici sintetizam:

> Em suma, ao comparar e interpretar, dando nome e classificando pessoas ou coisas (ancoragem) e nos apropriando de conceitos e imagens extraídas da memória (objetivação), estamos lidando com nossa necessidade de conforto e domínio sobre nossa realidade coletiva e cultural, ou seja, da nossa necessidade de transformar o “não familiar” em “familiar” (PRADO; AZEVEDO, 2011, p. 5100).

Possuir o conforto e o domínio da realidade, modificando-a coletiva e estruturalmente, torna familiar algo que não era, ou seja, representa, dialogicamente, a realidade e por meio da linguagem fundar que “se algo parte de mim, me representa”, este é o principal sentido das RS. O objeto da Psicologia Social é

observar, descrevendo e interpretando como as ideias passam a ser realidade e como os conceitos passam a ser considerados como objetos ou pessoas" (Id., p. 5095).

A presente realidade social, cultural e estrutural, está marcada e traz fortes elementos das TD. Vale lembrar que ser sujeito imerso na Cultura Digital o uso redunda, quase que compulsoriamente, de ferramentas digitais pois demanda compreensão de signos, de formas de expressão e tudo mais que está presente neste contexto social tecnológico. Basta pensar que um cidadão, em nosso país, dificilmente pode abster-se, completamente, do contato com as TD, visto que elas intermediam fazeres sociais diversos como ações de trabalho, acesso a dinheiro, protocolos de atendimento da saúde pública (cadastramento a vacinação em combate ao Covid-19)[3] etc.

Atento às transformações sociais, e para nossa investigação que pretende analisar as Representações Sociais dos professores sobre o uso de Tecnologias Digitais no ensino regular em razão dos avanços tecnológicos, Moscovici (2007) discute a "flutuação de sistemas unificadores" caracterizando novas formas de perceber as ciências, as religiões e as ideologias sociais, tendo em vista que estas fazem parte da vida social e identitária das pessoas.

Moscovici (2007) discute que é preciso reconstruir o senso comum, visto que é com base nele que a coletividade opera. Sendo assim, os meios de informação e comunicação precisariam ser melhor franqueados e difundidos na sociedade.

> Os meios de comunicação de massa aceleraram essa tendência (de tecnologizar os protocolos de vida, dentre eles os educacionais), multiplicaram tais mudanças e aumentaram a necessidade de um elo entre, de uma parte, nossas ciências e crenças gerais puramente abstratas e, de outra parte, nossas atividades concretas como indivíduos sociais. Em outras palavras, existe uma necessidade contínua de re-constituir o 'senso comum' ou a forma de compreensão que cria o substrato das imagens e sentidos, sem a qual nenhuma coletividade pode operar (MOSCOVICI, 2007 p. 48) (Grifos meus).

Os meios de comunicação aceleram a divulgação de fatos, ideias e RS, por isso, demandam atenção da sociedade. Não é novidade para nós que os processos socialmente construídos que caminham por um viés tecnológico reverberam em uma constante criação e recriação de conhecimentos, conceitos e informações de senso comum, que logo, dispõem uma forma sistemática de compreender os fenômenos, as

[3] Caruaru Vacina. https://vacina.caruaru.pe.gov.br/

imagens, os sentidos etc. tudo aquilo que faz parte do pensamento social e da vida humana.

Para viver o cotidiano social, contamos com nossa experiência individual, misto de nosso senso comum e de saberes científicos que nos chegam. Eventos que alteram, de alguma forma, a vida social, produzem necessidades e soluções novas e diante delas, a sociedade lança mão de processos de ancoragem e modelam as RS dos fenômenos que nos cercam.

Com o advento da Pandemia do Coronavírus (Covid-19), a sociedade se deparou com a dificuldade de materializar a escolarização das crianças e jovens e obedecer, ao mesmo tempo, ao isolamento social. Visto que a RS de ensino e aprendizagem, se baseiam na relação professor-aluno-contexto de inserção-fatores de influência, o ensino, agora com o suporte das TD para o Ensino Remoto Emergencial (ERE), foi a forma de ancorar o familiar, presencial, à modalidade remota.

Secretarias de Educação de diferentes municípios brasileiros adotaram a utilização de grupos de estudo em plataformas como *Facebook, WhatsApp, Zoom, Google Meet* (vídeo conferência). Estudantes utilizaram de recursos tecnológicos digitais para cumprir, com acompanhamento docente, o calendário escolar. A Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) publicou uma matéria sobre as redes municipais de educação diante da pandemia[4]:

> (O) Conselho Nacional de Educação (CNE), no dia 18 de março, publica uma nota autorizando a realização de atividades à distância (ensino remoto) a partir do ensino fundamental face à paralisação das aulas por conta da pandemia. “O que nós precisamos no momento é definir estratégias viáveis, do ponto de vista tecnológico. Que tecnologia nós podemos lançar mão? Pode ser um canal aberto de TV, associado a recursos de Internet e outros meios, como o rádio, que a gente sabe que é de grande alcance, sobretudo, naquelas famílias do interior. Isso só pode se dar com uma ação articulada de âmbito nacional liderada pelo Ministério da Educação” (ALESSIO COSTA, presidente da Undime Região Nordeste, Componente da Câmara de Educação Básica do CNE e secretário municipal de Educação de Alto Santo, no Ceará) (FIOCRUZ, Portal Web, 06 abr. 2020) (Grifos meus).

[4] FIOCRUZ, As redes municipais de Educação diante da Pandemia. Disponível em: https://portal.fiocruz.br/noticia/redes-municipais-de-educacao-diante-da-pandemia. Acesso em: 16 abr. 2020.

A forma como significamos, representamos socialmente, o valor de qualquer atividade e instrumento na sociedade não é estática e, dificilmente, se mostra consensual. Posicionamentos de cunho positivo e negativo emergiram acerca da implementação ou não do Ensino Remoto Emergencial (ERE) em tempos de isolamento social. Na mesma matéria da Fiocruz (2020), há disposições da Campanha Nacional pelo Direito a Educação[5], que apresentam:

> EaD é uma modalidade educativa que requer planejamento, recursos técnicos e tecnológicos, formação profissional, modelo híbrido de oferta, de modo a se adequar à realidade dos sujeitos, não é adequada para a educação básica como um todo, e muito menos é um tapa-buraco da modalidade presencial. É um equívoco pensar que se faz EAD com transposição das aulas para um ambiente virtual", afirma a Campanha em um documento publicado em seu portal na Internet, com o título "8 motivos para não substituir a educação presencial pela educação a distância (EaD) durante a pandemia" (FIOCRUZ, Portal Web , 06 abr. 2020).

Nota-se que há um embate emergente que evidencia o cenário contemporâneo acerca da utilização de TD na educação. Primeiramente, se faz necessário apresentarmos e discutirmos os marcos que diferenciam a Educação a Distância (EaD)[6] do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Como bem foi apresentada na citação acima, EaD e ERE são situações e espaços de aprendizagem distintos.

EaD é uma modalidade que requer planejamento, estrutura própria, que exige interfaces tecnológicas específicas (plataformas), que exige vários profissionais envolvidos ou equipe multidisciplinar, tais como: os conteudistas, os executores, os tutores, os *designers* (educacional, gráfico, *web designer*), o suporte técnico etc. A EaD, não é uma simples transposição das aulas presenciais para um ambiente virtual. O ERE, sim, se constitui como aula presencial e, em sua maioria, sincrônica, que

---

[5] Campanha Nacional pelo Direito a Educação. 8 Motivos para não substituir a educação presencial pela educação a distância (EaD) durante a pandemia. Disponível em: https://campanha.org.br/noticias/2020/03/26/8-motivos-para-nao-usar-educacao-distancia-ead-como-alternativa-para-substituir-educacao-presencial/. Acesso em: 16 abr. 2020.

[6] Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) Legislação em EAD. Disponível em: http://www.abed.org.br/documentos/arquivodocumento.440.pdf. Acesso em: 15 jun. 2020.

Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 1.134, de 10 de outubro de 2016. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-1134-2016-10-10.pdf. Acesso em: 15 jun. 2020.

Legislação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm. Acesso em: 03 abr. 2020.

acontece ao vivo, simultaneamente, através do uso das TD e plataformas de vídeo conferência.

O que se fez, na pandemia, foi adotar o ERE praticamente as mesmas aulas presenciais, com o auxílio das tecnologias. Neste movimento, se evidenciaram as desigualdades sociais, estruturais e organizacionais para acesso e permanência dos estudantes na modalidade.

Moscovici (2007) apresenta que os meios de comunicação aceleram as demandas de mudança e implementação para um elo entre as ciências, conteúdos escolares por exemplo, e as crenças gerais abstratas, nossa compreensão de como esta formação escolar deve ocorrer. De outro lado, reitera que, há resistência em aceitar o “novo” em razão das concepções do NC que fundaram nosso senso comum.

As TD, sobretudo o evento e disseminação da Internet, possibilitaram uma progressiva democratização de diversas informações e, com isso, a (re)construção de um pensamento coletivo diante de conceitos socialmente produzidos.

Está presente, em nossas reflexões, questionamentos, discussões que, metaforicamente, se apresentam como uma balança com dois pesos e duas medidas, o que resulta em altos e baixos no tocante à defesa ou críticas ao uso de TD no contexto escolar.

Na matéria publicada pela Fiocruz (2020) percebemos dois posicionamentos que ora se aproximam e ora se distanciam. O CNE, na voz de Alessio Costa, propõe analisar medidas que contribuam para o uso tecnológico escolar mediante reforços efetivos do Ministério da Educação (MEC). Nos deparamos, também, com as colocações da Campanha Nacional pelo Direito a Educação que, apesar de ser favorável ao ERE, o confunde com EaD, não concordando com tais disposições de forma emergente e não planejada.

Durante muito tempo se pensou que essas estratégias e modalidades educacionais estivessem destinadas a um “futuro”, contudo, diante do enredo gerado pela Pandemia emergiu uma demanda formativa profissional, estrutural e prática em caráter emergencial.

A produção de saberes e a implementação dos recursos tecnológicos no chão da escola, contemporaneamente, permeiam o embate nos campos de disputa, a

saber: pela adoção de Correntes Metodológicas[7], a filosofia pedagógica, ou até mesmo pelo Currículo Escolar que, para Saviani (2004; 2008), é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola, melhor dizendo, uma seleção do que pode e deve ser incorporado na dinâmica escolar.

Vale pensar que a adoção de metodologias e didáticas pautadas em moldes convencionais, rígidos e inflexíveis, possivelmente, tenha comprometido a qualidade do ERE. Pelo que nos aponta os autores, é desejável que as TD, mediando o ensino, ofereçam recursos eficientes e criativos a serem agregados a tudo o que didática e pedagogicamente já demonstrou eficácia no processo que Anastasiou (2015), nomeia de ensinagem.

O que se espera, da escola para as crianças, jovens e adultos, como bem aponta Saviani (2004; 2008), é que o processo de ensinagem possa garantir a construção e reconstrução de conceitos pelos estudantes. Que estes possam construir cognitivamente mecanismos para enfrentar as realidades, sendo também autores delas.

O ERE, inserido emergencialmente, com parco planejamento e com formação deficitária, no sentido do *design* pedagógico digital próprio da Cultura Digital produziu foi ensino de má qualidade.

O que nos desafia é realizar a adequação indispensável à esta realidade franqueando suporte maciço aos professores. De outra forma, não é suficiente ter-se plataformas, mesmo que bem projetadas, se não há os operadores delas, não têm preparo para adequar o ensino ao instrumento e à realidade dos alunos.

Moscovici (2007) defende que somos capazes de interagir com o meio no qual estamos inseridos, de modo a conformá-lo de acordo com as nossas especificidades. O isolamento social imposto para assegurar a vida e a viabilidade da saúde pública tem confirmado essa premissa. Como nunca, vemos que penetrar a realidade

[7] Corrente Metodológica caracteriza-se pela proposta pedagógica e filosófica que uma instituição de ensino adota. As Correntes Metodológicas mais difundidas mundialmente são: Tradicional, Comportamental, Montessoriana, Renovadora, Tecnicista, Sociocultural, Humanista, Libertadora, Cognitivista, Crítico-social de conteúdos, Interacionista, Peagetiana e Construtivista. E havendo ainda propostas pedagógicas como são Waldorf e Réggio Emília. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/277274022/Principais-Correntes-Educacionais-No-Brasil. Acesso em: 24 mai. 2020.

configura-se em compreender o misto de recursos disponíveis e fazer uso destes em razão de tomar para si a responsabilidade de sua efetivação.

Para isso, o processo de reconstrução ou ressignificação de conceitos se aproxima da concepção do Pensamento Primitivo que é “uma crença no “poder ilimitado da mente” em conformar a realidade, em penetrá-la e ativá-la e em determinar o curso dos acontecimentos” (MOSCOVICI, 2007, p. 29). O poder ilimitado da mente determina que a todo momento estamos vivenciando novas aprendizagens.

O ato de significar está diretamente relacionado há como se entende e se atua sobre algo. Se relacionarmos este conceito elaborado por Moscovici (2007) com as considerações de Sartore e Prado (2013), em relação a importância simbólica de creditar valor a algo, podemos supor que a valia atribuída pelos professores ao uso de TD no ensino regular, poderá dar contorno à realidade e tornando-a mais exitosa.

Alves Mazzotti (2008, p. 61) reitera que “o crescente interesse pelo papel do simbólico na orientação das condutas humanas parece ter contribuído para abrir espaço ao estudo das representações sociais”. Podemos considerar que são as posturas, as marcas históricas tradicionalmente estruturadas que nos balizam, simbolicamente, por favorecerem este ou aquele aspecto de conduta humana.

Em outras palavras, é a construção imagética e simbólica de um objeto, fenômeno ou cenário social em que estaremos imersos que nos orientará na tomada de decisões e na construção e ressignificação de nosso NC e SP das RS.

2.2 Professor como mediador no processo de ensino com as Tecnologias Digitais

Para este momento de intensificação do uso de TD no ensino, consideramos significativo explorar as contribuições teóricas que nos ajudam a pensar sobre o que concerne ser professor. Para tanto, é pertinente compreender o conceito de profissão docente que nos pode levar a entender a trajetória histórica, as marcas e significados deste conceito dialogando com as “novas” demandas da sociedade por uma prática pedagógica docente versada nos recursos e meios tecnológicos digitais. Constituindo certa relação com o Fator de Influência Tecnológico.

De início, trazemos a contribuição de Roldão (2007) quando indica que é a ação de ensinar a característica marcante e específica que diferencia a profissão docente das demais. Desse modo,

> a função de ensinar é, pois, definidora da docência, apesar desta profissão não ser limitada ao ensino, visto que as suas funções o superam e a definição do que de fato é função docente aumenta, gerando certa indefinição quanto à definição social da função docente (Id., p. 97).

Quando a autora defende que há uma indefinição do conceito do que é ser professor ou do que seria o ensino, ela nos indica a existência de demandas sociais que se ressignificam periodicamente e reivindicam desse grupo social/profissional novas competências, habilidades tendo em vista que suas funções o superam.

Posteriormente, atentando para o movimento periódico ressignificado do conceito e percebendo o desenvolvimento profissional de professores, Roldão (2017), atualiza sua fala e propõe uma discussão a respeito do conhecimento, didática e compromisso docente. “Nas lógicas de formação e desenvolvimento profissional, (se faz necessário) questionar e aprofundar qual a natureza distintiva desse saber (docente), em face da clarificação da função específica” (p. 1138) (Grifos meus).

Para a autora associado ao trabalho docente se instala um amontoado de demandas que definem os “professores como profissionais, [...] indispensáveis num tempo em que o exercício do ensino é mais complexo e difícil, mas também mais necessário e exigente diante de requisitos de equidade social” (ROLDÃO, 2017, p. 1138).

Isso se dá pelas, já citadas, transformações sociais e o advento contínuo das TD na cultura e na sociedade da informação. Indicando a reivindicação por formação inicial e continuada de professores para o desenvolvimento profissional desse grupo social.

Em uma tentativa de definir o que tange o ofício de ensinar, Tardif e Lessard (2005, p. 31) afirmam que “é trabalhar com humanos, sobre seres humanos e para seres humanos”. Esta proposição vem nos dizer que ensinar é construir coletivamente para este próprio coletivo. Ensinar seria, portanto, a partilha de saberes e experiências entre as pessoas, a respeito das ações e fenômenos decorrentes da atuação delas na sociedade. Assim, a função do professor, nesta dinâmica, é carregada por significativa responsabilidade.

Balinhas *et. al.* (2013) argumentam que na sociedade a profissão docente e a ação de ensinar são atividades, que conferem, a princípio, valorização social e são consideradas como fundamentais para a compreensão do passado de modo a se entender o cenário sócio-histórico, cultural e estrutural do presente e que projeta melhorias para o futuro dos seres humanos.

Dando prosseguimento a essas assertivas, apresentamos a contribuição de Bourdoncle (1991) que nos propõe três conceitos pilares que se desdobram e indicam as marcas e definições do papel do professor, enfim, de sua profissão. Para ele, o conceito de “Profissionismo” se refere aos princípios de coletividade na profissão e à importância de se construir coletivamente, com a troca de experiências e as aprendizagens. Para o autor, este movimento configura forte marca no desenvolvimento profissional do conhecimento e do fazer específico.

O conceito de Profissionismo é decisivo para constituição do profissional docente pois nos faz ponderar que individualmente seria árduo sustentar uma prática profissional que desse conta das presentes demandas sociais. São as nossas experiências, na sala de aula e nos mais diversos espaços de formação, em diálogo com as experiências de nossos pares que constituirão um fazer docente que promova o ensino e as aprendizagens correspondendo as necessidades sociais.

Outro apontamento que dialoga com o conceito de Profissionismo está na construção histórica do profissional docente, nos auxiliando a compreender que nossa atividade profissional não se constitui em decorrência apenas da formação inicial, está muito além disso. Tal proposição dialoga com as indicações de Abric (2001) ao tratar da constituição das RS e do NC pelos grupos sociais, para nossa investigação o de professores.

Dialogando com a afirmativa de Bourdoncle (1991) está a obra de Franco Cambi, História da Pedagogia (1999), que nos apresenta as trajetórias sociais, históricas, culturais e estruturais das civilizações, com suas especificidades e práticas formativas efetivadas ao longo dos séculos e que, de certo modo, nos acompanham até os dias atuais, como exemplo a observação ao estudante, pelo docente, para identificar as necessidades e lacunas formativas.

Tais disposições nos direcionam a analisar e discutir o conceito de “Profissionalidade” tratado por Bourdoncle (1991), quando se refere ao conjunto de

saberes e fazeres próprios da ação docente, da dimensão de sua prática profissional, de modo que indica os saberes próprios da profissão do professor.

Entrelaçado a isso, Roldão (2007) nos diz que a profissionalidade constitui elemento intrínseco ou interno à profissão docente e que saberes específicos, envoltos na didática e nas práticas avaliativas subsidiam o exercício profissional.

Já o “Profissionalismo” baliza a adesão dos valores, normas, regras, princípios e saberes que regem a profissão, enfim, como o professor incorpora e se relaciona com os demais sujeitos de seu grupo profissional. Dessa forma, diálogos, trocas de saberes e experiências favorecem a construção do profissionalismo e incidem nas representações sociais do professor acerca do exercício de sua profissão.

O processo de profissionalismo faculta aos professores defender os seus direitos sociais e profissionais e os encaminham para o reconhecimento e luta em prol de uma prática especializada. Um veículo que se presta à defesa desses mesmos direitos é a rede mundial de computadores (Internet). RS também se constituem e se disseminam neste ambiente virtual.

Alinhado a esta perspectiva de reconhecimento e luta em prol de uma prática especializada, Nóvoa (2017) ao discutir a necessidade de firmar a posição como professor e demarcar os direitos da profissão docente salienta que:

> Estamos perante um momento crucial da história dos professores e da escola pública. Precisamos repensar, com coragem e ousadia, as nossas instituições e as nossas práticas. Se não o fizermos, estaremos a reforçar, nem que seja por inércia, tendências nefastas de desregulação e privatização. A formação de professores é um problema político, e não apenas técnico ou institucional (NÓVOA, 2017, p. 1111).

Elencamos esta contribuição de Nóvoa (2017) pela necessidade de: a) além de discutir formação de professores e a constituição do perfil identitário do profissional docente, b) compreender o contexto social em que vivemos e os prejuízos decorrentes ao descumprimento de medidas e políticas públicas eficientes e dialogais com as demandas sociais emergentes, para nós o uso de TD no ensino regular.

Em sua dissertação de mestrado, Castro (2019), desenvolve suas ideias a partir das RS da profissão docente, construídas por professores e veiculadas na rede social *Facebook*, com foco analítico nas comunicações em torno da profissão e da formação de professores, contidas nos materiais compartilhados entre docentes na Internet.

Na medida em que as demandas sociais são ressignificadas, os professores e a escola são demandados a acompanhar este movimento. Assim,

> a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma "nova" profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas (NÓVOA, 1991, p. 12).

O que Nóvoa (1991) nos indicava é que a formação docente deve ser realizada lado a lado aos protocolos sociais e a emersão de uma determinada cultura. Contemporaneamente, experienciamos a cultura e sociedade digital que é constituída da difusão, quase que síncrona, de informações e de uma massiva articulação entre os sujeitos sociais em espaços virtuais remotos, o que proporciona a adesão e construção de saberes múltiplos.

Dessa forma, o “conhecimento escolar tem de estar mais próximo do conhecimento científico e da complexidade que ele tem vindo a adquirir nas últimas décadas” (NÓVOA, 2009, p. 88). Esta contribuição do autor, que data 13 (treze) anos se vê convalidada hoje, em entrevista ao discutir a crise sanitária contemporânea e o futuro da educação:

> Num momento dramático da nossa história coletiva, seria inaceitável que a escola pública fechasse as portas e não quisesse saber dos seus alunos. Isso obrigou a um recurso extensivo às tecnologias. De um modo geral, ninguém estava preparado para esta situação e a avaliação que, hoje, já podemos fazer revela aspectos negativos, como as desigualdades e o empobrecimento pedagógico, mas também positivos, como a ligação com as famílias e a inventividade de muitos professores (NÓVOA, 2020, p. 8).

Para Nóvoa, cabe à escola, aos professores e, primordialmente, aos chefes de Estado compreenderem e internalizarem que atualmente se vivencia a cultura do dinamismo e da multiplicidade. Por esta razão, “promover a aprendizagem é compreender a importância da relação ao saber, é instaurar formas novas de pensar e de trabalhar na escola, é construir um conhecimento que se inscreve numa trajetória pessoal” (NÓVOA, 2009, p. 88).

Esta indicação nos leva perceber que não se pode discutir o ensino dissociado da aprendizagem e que, nesse caminhar, a escola, os professores e os líderes de Estado são convocados a pensar no que o autor chama de “novas formas de pensar e de trabalhar”.

Quando algo altera a prática do professor, do ensino, da aprendizagem, como ocorre hoje, vale pensar e discutir a profissionalização da categoria, ou seja, a profissionalização docente, os desafios de sua prática profissional e o contexto formativo. De modo que, “as capacidades de iniciativa, de experimentação e de inovação manifestadas durante a pandemia devam ser alargadas e aprofundadas no futuro, como parte de uma nova afirmação profissional dos professores” (NÓVOA, 2020, p. 8).

Para o autor, a escola deve estar lado a lado às especificidades sociais e incorporá-las ao seu currículo, de modo que os estudantes se sintam instigados a avançar no processo de aprendizagem, o que convoca da sociedade não só essa mesma convicção, mas o provimento de condições dessa realização. Ele ainda volta a reafirmar tais proposições quando esclarece:

> No que diz respeito às tecnologias, é evidente que elas fazem parte da Cultura Digital das sociedades contemporâneas e que seria absurdo que ficassem fora da escola e não fossem utilizadas do ponto de vista pedagógico. Seria impensável. São instrumentos essenciais para as aprendizagens, nas mãos de professores e alunos (NÓVOA, 2020, p. 9).

O autor, que é reconhecido mundialmente nas discussões e construções epistemológicas a respeito da formação e profissão docente, vivencia entraves com a comunidade docente de seu país de origem, Portugal, pela recusa, receio e demais problemáticas instaladas quanto ao uso das TD nos protocolos escolares e educacionais da educação básica.

Compreendendo esse movimento de relação professor-demandas socioculturais, Flores (2014, p. 853) aponta que o processo de construção identitária profissional define nos professores “quem são, a imagem que têm de si próprios, os sentidos que atribuem ao seu trabalho e a si próprios enquanto professores e os significados que os outros lhes atribuem”.

2.2.1 O uso de Tecnologias Digitais na profissão docente

Neste movimento epistemológico, consideramos significativo discutir acerca da relação efetiva entre os professores e o seu trabalho com uso das TD. Para isso, e

tendo como foco analisar as Representações Sociais dos professores sobre o uso de TD no ensino regular trazemos as contribuições de diversos autores que caminham em uma perspectiva clássica da discussão, que fomentam para nós uma estrutura central dessas discussões, bem como, contribuições de autores que partem de um viés contemporâneo e emergente de tais proposições.

Isso com propósito de articular e produzir um liame entre o que já vem sendo discutido historicamente sobre o tema e o contraste das interlocuções que se fazem no presente.

Inicialmente, Teresa Mauri e Javier Onrubia (2010, p. 118) abordam que “o professorado deve aprender a dominar e valorizar não só um instrumento, ou um novo sistema de representação de conhecimento, mas uma nova cultura de aprendizagem”. Entende-se, portanto, que a cultura e a sociedade digital, permeadas de práticas tecnológicas, são vivenciadas na dinâmica escolar pela inserção de recursos e meios digitais no processo de ensino, como reflexo das demandas contemporâneas.

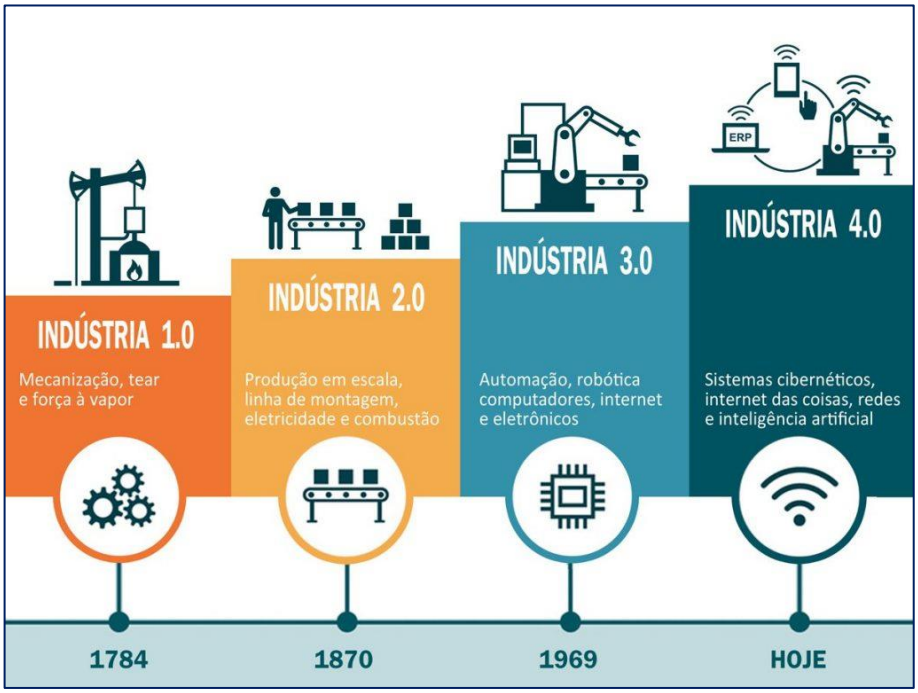
Os autores ainda apresentam que esta sociedade da cultura digital é uma sociedade da informação que muda de forma rápida e constante e é permeada de complexidades e diversas perspectivas culturais. Edméa Santos (2019) reafirma isso e diz que:

> As tecnologias da informática, associadas às telecomunicações, vêm provocando mudanças radicais na sociedade por conta do processo de digitalização. Uma nova revolução emerge, a revolução digital. Digitalizada, a informação se reproduz, circula, se modifica e se atualiza em diferentes interfaces. É possível digitalizar sons, imagens, gráficos, textos, enfim uma infinidade de conteúdos e formatos (SANTOS, 2019, p. 65).

A autora discute que diante da revolução digital, corrente e cada vez mais emergente, se instalam mudanças e formas diversas de encarar a sociedade e o que ela produz. O que nos faz lembrar que os sujeitos sociais, de posse e incorporados por estas mudanças, assumem significativamente o papel de produtores/criadores de conteúdo.

Neste interim, torna-se importante elencar a esta discussão que os moldes da educação sempre estiveram associados as demandas do mercado. Como forma de ilustrar esta afirmativa apresentamos figuras que seguem.

Figura 2- Evolução da Indústria



Fonte: Wertambiental

Figura 3- Evolução da Educação e das Tecnologias

Fonte: Kenski (2021)

A escola sempre foi demandada a acompanhar os processos evolutivos da indústria e inseri nas salas de aula os conteúdos, as habilidades e competências necessárias a mão de obra do trabalhador. Grande parte do processo formativo está para dar conta e favorecer as exigências da indústria. Martins (2010) nos ajuda a pensar o papel formativo da escola.

> O produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que, por sua vez, para se efetivar, demanda a mediação da própria humanidade dos professores. O objetivo central da

> educação escolar reside na transformação das pessoas em direção a um ideal humano superior, na criação das forças vivas imprescindíveis à ação criadora, para que seja, de fato, transformadora, tanto dos próprios indivíduos quanto das condições objetivas que sustentam sua existência social (MARTINS, 2010, p.15).

A humanização, como nos propõe a autora, é, ou deveria ser na prática, a função essencial dos espaços formativos. O que dialoga diretamente com as evocações propostas por Saviani (2013) quando nos diz: “Que a função social da escola é a de propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (p.14). O autor reafirma que as atividades, programas, projetos e políticas educativas para a educação e para a escola devem organizar-se a partir dessa questão.

A utilização dos termos “progresso digital” ou “revolução digital” por Santos (2019) nos indicam as mudanças e transformações que ocorreram, e ainda ocorrem, entre as Tecnologias Analógicas e as TD, de fluidez e usabilidade virtual de informações por meio de números binários[8]. Nesta passagem estrutural do, predominantemente, físico para aquele virtual acompanhamos a presença de fatores geracionais que incidem sobre este contexto.

De modo a indicar que os sujeitos de nossa pesquisa que são os professores, alguns deles, possivelmente, nativos analógicos e seus estudantes, ou a maioria deles, considerados como nativos digitais, estes pertences à Geração Z. Para Martha Gabriel (2013, p. 86), são os “nascidos a partir do início da década de 2000, também conhecida com *iGeneration, Generation@, Net Generation, Generation AO (Always on), Generation Text* e Nativos Digitais”.

Para aqueles Nativos Digitais o uso de dispositivos, celulares, atuais construídos com sofisticação tecnológica é uma tendência/demanda. “Os avanços dos dispositivos móveis têm sido tão significativos que nem podemos chamar os celulares de meros “telefones”. Melhor chamá-los de dispositivos, uma tecnologia digital complexa, com muitas funcionalidades” (KENSKI, 2021, p. 33).

[8] Transformação de qualquer linguagem em zeros e uns (0 e 1 - Linguagem binária), codificando em uma ponta e decodificando em outra. Imagens, sons, textos, ou a convergência de todos eles. (RIBEIRO, 2019, página Internet). Disponível em: http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/ Internet Internetroot/glossarioceale/verbetes/tecnologia-digital. Acesso em 22 mar. 2022.

Diante desta realidade cultural contemporânea, o profissional docente se encontra desafiado a encarar e vivenciar este ensino mediado por TD. “Os processos de ensino e de aprendizagem introduziram mais desafios para o enfrentamento de antigos problemas” (PRETTO; LAPA; COELHO, 2020, p. 151). Verificou-se a intensificação de muitas dificuldades. Mostrou-nos de forma amplificada uma série de tarefas não cumpridas como a implementação de um *design* pedagógico nas escolas como prevê as diretrizes educacionais (BNCC, 2018).

Esses novos desafios, os saberes inéditos que são exigidos no fazer docente não estão contemplados nos cursos de formação inicial, razão pela qual a formação continuada é, com razão, uma demanda que acompanha a carreira docente, historicamente.

Em Fóruns Nacionais de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (ForGRAD)[9] é frequente a questão de suporte e atualização relativa a uso TD no ensino. Tratam desde indicações para implementação de disciplinas que discutam as TD na educação até a realização de eventos que pautem o tema. Em 2021 a instituição realizou o 2º Ciclo de Debates do ForGRAD Nacional denominado: “Ensino Híbrido: necessidades e desafios”.

Ações como estas foram intensificadas durante a Pandemia do Covid-19 em outras esferas da educação. Palestras, ciclos de debate, mesas redondas, minicursos, oficinas e uma série de atividades foram propostas online, respeitando as medidas sanitárias com intuito tratar “mudanças que refletem sobre os processos de produção e disseminação do conhecimento e acarretam novas demandas para professores e pesquisadores” (SANTOS; MERCADO; NASCIMENTO, 2020, p. 386). Estes aspectos convergem a contribuir com os Fatores de Influência Tecnológico e Organizacional, norteadores da nossa investigação.

Se enfatiza a periodicidade e a intensificação de atividades dos professores que, assumiram a “árdua tarefa de alinhar as práticas docentes aos novos desafios impostos pelos avanços tecnológicos precisa ser estimulada constantemente [...] a profissionalização continuada como mecanismo de incentivo à inovação teórico-prática da ação docente” (Id., p. 387).

[9] Fóruns Nacionais de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras - https://www.forgrad.org/. Acesso em: 10 jan. 2022.

Os autores partem da ideia que os processos formativos estão pautados no estímulo e incentivo à inovação. Isso se dá pelo fato de se buscar acompanhar as demandas e transformações sociais. Moran (2017, p. 23) corrobora com esse pensamento ao destacar que, “num mundo em profunda transformação a educação precisa ser muito mais flexível, híbrida, digital, ativa, diversificada”.

Aspectos como flexibilidade, hibridismo e diversidade têm, paulatinamente, sidos demandados no perfil docente. Essa flexibilidade foi condição essencial da docência no ERE para atender às diferentes condições e necessidades dos estudantes e suas famílias.

Amparar as necessidades estudantis quanto ao uso de recursos digitais (vídeos e aulas por plataformas tecnológicas) ou recursos analógicos (atividades impressas) também representam, o hibridismo vivenciado nesses tempos de isolamento social.

Este perfil profissional, caracterizado por Moran, (2017), propõe que além de especialistas ou conhecedores de saberes específicos, há aspectos e condições de cunho inovador e horizontal no trato do ensino e da relação professor-estudante com feitio de parceria no processo de ensino e aprendizagem. O autor articula o conceito de Metodologias Ativas, que vem progressivamente se difundindo nas esferas da educação, à realidade da Cultura e Sociedade Digital na escola. Nos diz que:

> As metodologias ativas num mundo conectado e digital se expressam através de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações. A junção de metodologias ativas com modelos flexíveis, híbridos traz contribuições importantes para a o desenho de soluções atuais para os aprendizes de hoje (MORAN, 2017, p. 24).

Para o autor, a inserção de TD associada ao advento das Metodologias Ativas proporciona aos professores e estudantes possibilidades e contribuições importantes na realização de suas atividades de modo individual e coletivo. Esta articulação fraqueia trilhar caminhos e combinar ações que auxiliem a solucionar desafios.

Viabilizar que o professor atenda àquilo que se espera dele envolve não só formação (inicial, continuada) mas convoca, na mesma medida, ações institucionais, condições estruturais e suportes diversos. Isso aponta para as concepções formativas que a escola pode desenvolver, bem como, para o franqueamento de possibilidades para o professor alinhar o seu perfil profissional ao contexto contemporâneo.

Santos (2019, p. 89) ao discutir o processo formativo docente acaba por afirmar que este se efetiva, assim como a constituição de RS, pelas trocas de experiências. Nisso o processo formativo precisa ser narrado e ouvido pelo sujeito que aprende com seus pares. Para a autora: “Aqui, não só a reflexão de si e sobre si é importante, como também a partilha desses sentidos pessoais com os sentidos de outros aprendentes envolvidos no contexto mais amplo do processo formativo [...] o sujeito com o social mais amplo” (SANTOS, 2019, p. 89).

O compartilhamento de saberes e a apropriação dos meios e recursos constituem alguns dos saberes da docência. (RE)definindo a forma como cada professor poderá trabalhar integrando seus saberes específicos com as demandas das TD em sua sala de aula. Contemporaneamente, se tornam eminentes as discussões que relacionam a dinâmica formativa escolar presencial daquela online e os saberes docentes neste movimento (Id., 2019).

Acreditamos que, mesmo diante das discussões e indícios a possibilidade de uso das TD na educação só durante a emergência do ERE que este efeito de materializou efetivamente em grande maioria das escolas do Brasil. Rapidamente os professores foram convocados a dominar saberes e práticas inéditas como a mediação entre TD-conteúdos curriculares-estudantes-famílias.

A essência dessa mediação é a tarefa de orientar a escolha das informações necessárias para o trabalho pedagógico de modo a incorporá-las à sua realidade profissional (MORAN, 2017). Em temos de Cibercultura, para

> construção de novos conhecimentos, é necessário mobilizar saberes e competências diretamente relacionados aos letramentos em tempos de cibercultura, ou seja, como educadores devemos criar, mediar e gerir ambiências educativas para a instituição de autorias diversas que aproveitem os potenciais das múltiplas linguagens e mídias; devemos produzir, remixar, reutilizar, arquitetar, mediar e gerir comunidades de práticas e expressões cidadãs (SANTOS, 2019, p. 53).

No que diz respeito às TD o proveito do potencial das múltiplas linguagens e mídias se faz presentes em nossa realidade quando associamos conteúdos curriculares à exibição e produção de filmes, notícias, seriados televisivos e diversos outros recursos de apropriação estudantil. São conteúdos pertencentes as suas vidas, ao seu lazer e consumo. A incorporação da identidade mediadora docente está de certo modo relacionada à “ampliação dos repertórios culturais em rede, com professores e alunos aprendendo juntos” (SANTOS, 2019, p. 53).

Neste mesmo movimento epistêmico, Santos, Mercado e Nascimento (2020) indicam que atrelado ao perfil mediador está aquele que investiga e se lança a produzir conhecimentos em conjunto com os seus estudantes. O “professor-pesquisador está implicado com a formação dos formandos que estudam, interagem, produzem e criam conhecimentos em rede” (p. 388).

Para os autores, as vivências e experiências de pesquisa efetivadas pelo professor, que busca aproximação a realidade estudantil, poderá favorecê-lo em aspectos de conhecimento e atuação profissional em diversos espaços educativos. Que porventura compõe e demarca esta experiência de pesquisa como elemento contextualizador da produção de conhecimentos, de modo especial, atendendo as demandas formativas e sociais a serem abordadas no chão da escola.

Assim, buscamos apresentar que intrínseco a sua atividade mediadora um professor facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem auxilia, “sem deixar de lado seus conhecimentos, suas pesquisas, suas experiências descobre seu novo papel de mediador pedagógico e de parceiro do aluno na construção da aprendizagem e da formação profissional” (MASETTO, 2018, p. 662).

Partimos para o contexto de efetivação dessa prática pedagógica e profissional docente que é o chão da escola, pois, entendemos que o contexto de inserção dos sujeitos é significativo para sua formação e sua prática profissional

> a escola do futuro ou a educação do futuro não deve negar o contexto com o qual estamos inseridos no processo tecnológico ou seus avanços, mas precisa centrar-se no objetivo mais importante que é o aprendizado do aluno, ele é o principal protagonista no processo ensino aprendizagem, juntamente com o professor (MÉLO, 2018, p.55).

Para Mélo (2018), na dinâmica escolar, de trabalho pedagógico e de concretização do currículo, os processos de ensino e aprendizagem são as atividades que devem ser consideradas como mais importantes. Os estudantes atuam como protagonistas neste processo e o professor, coadjuvante, como mediador.

Intercambiando as proposições contemporâneas das TD na educação e a função do professor como mediador, Anastasiou (2015) conceitua o processo de ensinagem como reescrita do que estaria disposto tradicionalmente lançando uma nova roupagem às atividades práticas dos sujeitos participantes da dinâmica escolar. Para a autora, o processo de ensinagem é aquele

> usado então para indicar uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de aprender, em um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, decorrente de ações efetivadas na sala de aula e fora dela (ANASTASIOU, 2015, p. 20).

O que, porventura, chamamos tradicionalmente de ensino e aprendizagem a autora conceitua como ensinagem. Para Anastasiou (2015), os registros sociais complexos da atualidade solicitam dos professores uma nova prática em que se inscreve certa parceria entre eles e seus estudantes, enfrentando as consequentes dificuldades na construção dos saberes. É pretendido que nesta rotina

> o papel condutor do professor e a autoatividade do aluno se efetivem em dupla mão, num ensino que provoque a aprendizagem, através das tarefas contínuas dos sujeitos, de tal forma que o processo interligue o aluno ao objeto de estudo e os coloque frente a frente (ANASTASIOU, 2015, p. 15).

As indicações da autora apresentam um ensino e aprendizagem que franqueiam representação e significado aos estudantes, por uma interligação entre os conteúdos, a produção de saberes, sua vivência social e tecnológica.

Nesse contexto, e para efetivação positiva da ensinagem configura-se como fundamental a “mediação docente que prepara e dirige as atividades e as ações necessárias e buscadas nas estratégias selecionadas, levando os alunos ao desenvolvimento de processos de mobilização, construção e elaboração da síntese do conhecimento” (VASCONCELLOS, 2010a, s/p).

As aprendizagens não ocorrem de forma espontânea e mágica; é importante efetivar a “busca do êxito contidos na ensinagem, a escolha e a execução de uma metodologia, que se operacionaliza nas estratégias selecionadas, que seja adequada aos objetivos, aos conteúdos do objeto de ensino e principalmente aos estudantes” (ANASTASIOU, 2015, p. 17).

Esta contribuição favorece certa projeção de aspectos decisivos para o Fator de Influência Social, o qual propõe que aspectos inerentes a vida e experiência social influenciam a constituição das RS e Organizacional, que supõe que aspectos estruturais da instituição de ensino (escola) ou da gerência (Secretaria de Educação de Caruaru - SEDUC) influenciam igualmente as RS. Por esta razão nos propomos elencar e discutir de que modo e por meio de quais estratégias têm-se efetivado no cenário educacional contemporâneo o uso de TD.

2.2.2 Cenários da educação hoje

Assistimos no Brasil, nos anos de 2020 e 2021, uma intensificação abrupta de uso de TD no ensino em vista dos limites impostos pelo isolamento social decorrente da pandemia do Covid-19. Diante desse quadro, para evitar a suspensão completa do ensino, adotou-se o uso de múltiplas formas e recorreu-se a variados recursos de comunicação.

A estrutura teórica da investigação dialoga com as demandas das TD a partir, como se disse, de uma lente de cunho da psicologia social, a TRS. Testemunhamos na sociedade contemporânea uma exigência, quase compulsória, de o cidadão deter saberes sobre as TD, produzindo RS sobre elas. O Instituto *Global McKinsey* (2018) em sua pesquisa com título “Mudança de habilidade: Automação e o futuro da força de trabalho” discorre sobre o impacto da tecnologia na economia, nos negócios e na sociedade.

A investigação quantificou o tempo gasto em 25 habilidades básicas no local de trabalho hoje e no futuro para cinco países europeus como França, Alemanha, Itália, Espanha e o Reino Unido — e os Estados Unidos — e examina as implicações dessas mudanças. Em linhas gerais, “as tecnologias avançadas requerem pessoas que entendam como funcionam e possam inovar, desenvolver e adaptá-las”. (MCKINSEY, 2018).

Hoje termos como: *Internet*, redes sociais, *fake news*, socialização virtual, compartilhamento etc. permeiam os diálogos de crianças, adolescentes, jovens e adultos e os novos protocolos, recursos e meios de comunicação, têm gerado, apreensão de pais e profissionais da educação em vista de diversas questões, como a segurança física e virtual das crianças e jovens.

Isso é compreensível visto que os grupos sociais têm sido atingidos, alterados, beneficiados, ou não, pela crescente exigência de domínio do uso das TD em quase todas as áreas da atividade humana, fato que justifica a necessidade de diversas e contínuas reflexões.

Discute-se a respeito do grande fluxo de informações contidas na Internet, dos efeitos que seu uso e a dos demais meios digitais de informação e comunicação vêm promovendo nos diversos espaços físicos ou virtuais de socialização, de maneira que essa nova configuração de fazeres e de circulação de dados afeta as perspectivas de educação que se fracionam, simbolicamente, entre o quadro-negro e a lousa virtual (ARAÚJO, 2006).

> Em um cenário em que atividades como trabalho, ensino e mesmo acesso a programas sociais emergenciais passaram a acontecer de maneira predominantemente remota, é fundamental medir os hábitos dos usuários de Internet e compreender como tem se comportado a relação desses indivíduos com a rede (CETIC, 2021, p. 17).

Os desafios das sociedades, desde sempre, se voltam para questões do conhecimento, do poder, da política sendo que tudo isso envolve e convoca a comunicação, seus meios de difusão e seus efeitos, inclusive no que toca à construção de identidade tanto individual quanto aquela de grupos. Manuel Castells (2020) ao discutir sobre as áreas de atividade humana, como a educação e sua constituição no atual cenário pandêmico, pontua que o digital é o novo normal. E afirma:

> Não haverá volta. Porque o novo normal não será o que conhecíamos. E assim como a saúde pública será nossa garantia de sobrevivência, também será a digitalização completa de nossa organização econômica e social, o que se tornará uma estrutura permanente para manter nossa comunicação em todas as circunstâncias. E a comunicação é a base da vida (CASTELLS, 2020, s/p).

As ideias, os materiais, as condições herdadas, histórica e geograficamente, pelos indivíduos estarão, amiúde, relacionadas com o projeto de humanidade que defendem e darão contorno às identidades desses sujeitos e dos grupos culturais aos quais pertencem, em nosso caso, o foco recai nos docentes. Castells (2020) costura essas questões, contextualizando o conceito inicial de Cultura e, na sequência, trataremos do conceito de Cultura Digital.

Nos dias atuais, na Internet, os usuários praticam uma forma de imersão, que lhes oferecem diversos meios e formas de se comunicar, de interagir, de estar na maior parte do tempo com seus pares, socializando entre si informações, notícias,

memes[10] etc. Este fato social de imersão tecnológica, caracteriza a Cibercultura (LÉVY, 1999), progressivamente, e cada vez mais internalizada em nós.

A Cibercultura, nos rodeia e no contexto pandêmico demandou ainda mais a virtualização das atividades sociais. Assim, a Cultura Digital:

> É uma cultura da virtualidade real, porque essa virtualidade é uma dimensão fundamental da nossa realidade. E quando ameaças como a atual pandemia surgem sobre nossas vidas, podemos nos retirar, adaptar e recomeçar, sempre em direção ao abraço, que, é claro, não podemos e nem queremos virtualizar (CASTELLS, 2020, s/p).

Como o autor pontua, a Cibercultura tem sido disseminada mediante as mudanças sociais, dentre elas, o modo de agir e atuar em sociedade com o uso das TD que demanda dos cidadãos novas formas de pensamento, atentando para as normas e valores que se constroem. Desse modo, identificamos um ponto de convergência entre a Cibercultura e as RS que se constituem socialmente e estarão sempre em processo de ressignificação, como o autor aponta,

> En efecto, la actual transformación de la tecnología de la comunicación en la era digital amplía el alcance de los medios de comunicación a todas las esferas de la vida social en una red que es a un tiempo global y local, genérica y personalizada según un patrón siempre cambiante (CASTELLS, 2008, p. 15).

É desta maneira que a acentuada mudança social, a busca e aproximação das TD têm ganhado espaço, visibilidade e demandado maiores discussões em razão das informações estarem se propagando rapidamente e, muitas vezes, sem uma interpretação do que significam. O processo de democratização da Internet e dos meios digitais de comunicação e informação, mesmo que ainda lento em nosso país, oferecem aos seus usuários possibilidades de trocas de saberes e ressignificação de saberes adquiridos durante a vida.

---

[10] O termo é bastante conhecido e utilizado no "mundo da Internet", referindo-se ao fenômeno de "viralização" de uma informação, ou seja, qualquer vídeo, imagem, frase, ideia, música etc., que se espalhe entre vários usuários rapidamente, alcançando muita popularidade. Disponível em: https://www.significados.com.br/meme/. Acesso em: 18 mar. 2021.

Entendendo do significado histórico e social dos memes a Universidade Federal Fluminense cria O #MUSEUdeMEMES que é um projeto de pesquisa, extensão e inovação da instituição. Para seus idealizadores, “nem sempre procrastinamos, mas quando procrastinamos, convertemos tudo isso em objeto de pesquisa científica”. Disponível em: https://www.museudememes.com.br/. Acesso em: 18 mar. 2021.

3 O TRAJETO E AS ESCOLHAS

Neste capítulo, apresentamos a metodologia adotada na pesquisa lembrando Casal (1996) que confere às pesquisas realizadas nas Ciências Sociais traduz a relevância para o conhecimento pois, “o objeto e objetivo da análise das Ciências Sociais será, pois, identificar, analisar e ‘explicar’ o sentido que os indivíduos atribuem às suas ações e descobrir os motivos pelos quais os indivíduos as executam em determinado momento histórico” (p. 30).

A opção por valer-se da TRS (MOSCOVICI, 2007) deriva das relevantes contribuições que ela empresta para compreender como os fenômenos educativos são representados pelos grupos sociais. A TRS consiste em uma teoria método-epistemológica que vem fazer uma costura epistêmica, buscando analisar o sentido que os sujeitos sociais, nesse trabalho os professores, atribuem aos fenômenos e sua prática social no que concerne ao ensino mediado por TD.

Situando a mesma lente epistemológica, Amado (2014) afirma que: “Investigar em educação e no quadro das ciências da educação implica, pois, um compromisso ético com a transformação e o melhoramento dos indivíduos, das instituições e da sociedade em geral” (p. 28). Esta investigação surge em um momento histórico e social e impactante no quadro/área em que se investiga, as TD na educação, o cenário de isolamento social decorrente a Pandemia do Covid-19.

3.1 Perfil da pesquisa

Esta investigação tem por perspectiva a natureza exploratória e se inspira na abordagem qualitativa tendo, como norteadora, a corrente cognitiva-estrutural (ABRIC, 1998). As pesquisas de natureza exploratória têm por objetivo proporcionar maior familiaridade e aproximação com o fenômeno investigado.

Amado (2014) nos ajuda a pensar e direcionar nosso perfil investigativo traduzindo as intenções que desejamos alcançar com este trabalho, a saber: realizar uma investigação por amostra não estatística, atentando para as experiências vividas pelos sujeitos e as representações construídas por eles. O autor apresenta que os

> estudos de natureza exploratória, recorrendo de preferência a diversas modalidades de entrevista, a realizar sobre uma ‘amostra’ não estatística de sujeitos (que têm em comum determinada particularidade ou experiência de vida, sendo por isso socialmente representativos) dando-se origem, assim, a uma estratégia simplificada, que designamos por ‘descritivo-interpretativa’ (AMADO, 2014, p. 118).

Destaca-se no perfil desta investigação, como se disse, as RS socialmente elaboradas dos sujeitos investigados. Ressalta-se que as pesquisas de natureza exploratória possuem as seguintes particularidades: “(1) gerar uma teoria, como também verificá-la; (2) explicar um processo, ação ou interação; (3) proceder sistematicamente, passo a passo; (4) orientar-se por dados” (GASQUE, 2007, p. 112).

Em um estudo exploratório está presente a preocupação em descrever padrões e características de uma dada população ou área de interesse (AMADO, 2014), em nosso caso os professores e suas RS a respeito do uso de TD no ensino regular.

Salientando o contexto em que se efetiva esta pesquisa e o objeto de investigação, vale pensar que com o advento da difusão de meios e recursos tecnológicos na sociedade, e sua relação na educação, determinadas crenças, valores, representações sociais etc., o ensino, ora mediado por TD, promovem novas representações entre os professores.

Assim, torna-se significativo compreendermos não só a teoria que fundamenta esta investigação, mas também perceber de que forma se constituem o perfil do profissional docente, suas relações diretas e indiretas com as TD de modo a esboçar o cenário contemporâneo da educação em nosso país.

As RS são produtos da cultura visto serem constituídas, individual e coletivamente, nas trocas de saberes e experiências. Interpretar ou reconhecer as RS de um determinado grupo social, colabora para o reconhecimento do valor conferido a um objeto ou fenômeno e, consequentemente, ajuda a refletir sobre as eventuais consequências práticas da RS na lida com o objeto representado.

Em razão desta pesquisa analisar RS de professores, representações essas também concebidas como padrões de uma estrutura cognitiva, nos inspiramos na Abordagem cognitiva-estrutural, alicerçada pela TRS do Serge Moscovici e pelas contribuições aprofundadas da Jean Claude Abric (1998) que produziu, e ainda produz, uma série de trabalhos que dialogam diretamente com essa abordagem.

> A abordagem cognitivo-estrutural de Jean-Claude Abric, que propõe hierarquias entre os conteúdos da representação, introduz a noção de núcleo e elementos periféricos, em que o núcleo “é o elemento mais estável da representação, o que mais resiste à mudança”. A transformação da representação se dá pelos flancos, “por uma mudança do sentido ou da natureza de seus elementos periféricos” (ABRIC, 2001, p. 163 *Apud* FREIRE, 2010, p. 54).

A abordagem cognitivo-estrutural aponta o método experimental como caminho para a quantificação e a qualificação dos objetos.

Nos associamos à corrente teórica Estrutural, também conhecida como cognitiva, entendendo o processo formativo educacional como tendo um cunho cultural, moldado pelas vivências e experiências individuais e coletivas dos sujeitos e sendo constituído, em sua estrutura e na cognição dos sujeitos, por um Núcleo Central (NC) decorrente da representação mais profunda a respeito do objeto investigado.

Pontuamos, finalmente que, o perfil dos sujeitos de pesquisa, professores, enquanto atores sociais, (re)constroem, (re)significam, atribuem valores e normas aos fenômenos, sujeitos e objetos e suas RS demarcam os fazeres de seu ofício. Foi com isso em mente que empreendemos esta pesquisa.

3.2 Sujeitos da pesquisa

Ao discutir e sistematizar o percurso metodológico da pesquisa, consideramos relevante investigar professoras e professores que atuassem em dois espaços formativos semelhantes e, concomitantemente, distintos. Rede pública e Rede privada de Ensino.

Nossa pesquisa contou com a participação total de 51 professores que responderam ao questionário online, sendo a primeira etapa da investigação que possibilitou um cenário inicial que serviu de panorama norteador, nos indicando quais as RS dos professores eram mais presentes diante de termos específicos tais como: “Tecnologias Digitais na Educação” e “Ensino Remoto Emergencial”.

Para segunda parte desta pesquisa, da mostra inicial, convidamos professores de escolas públicas e privadas que mais se aproximassem dos critérios eleitos para pesquisa, a saber: atuassem ou tivessem alguma experiência no ensino fundamental nas turmas do quarto e quinto ano e algum contato com Tecnologia Digitais na sua

prática. Conseguimos a adesão de 10 professores. Cotejar e somar dados obtidos no questionário e com aquelas das entrevistas, utilizando como instrumentos de coleta a *software openEvoc* e a Analise de Conteúdo (BARDIN, 2011), descritos a seguir, nos permitiu compreender melhor os desafios sociais, organizacionais e estruturais enfrentados pelos professores no processo de inserção de Tecnologias Digitais no Ensino.

3.3 Instrumentos de coleta

Os instrumentos de coleta de dados foram o questionário de Livre Associação (APÊNDICE A) seguido pela entrevista semiestruturada (APÊNDICE B) ambos veiculados *online* com uso da plataforma Formulários *Google*.

Como se disse, optamos por iniciar a coleta de dados por meio do questionário de Livre Associação para que pudéssemos construir um cenário no qual as RS, mais recorrentes, subsidiassem a construção da entrevista semiestruturada. Em seguida procedemos à seleção e convite dos sujeitos respondentes do questionário para que participassem da etapa de entrevistas.

Utilizamos como instrumento de coleta de dados o compartilhamento *online* dos instrumentos, de forma a alcançar grupos de professores em redes sociais como *Facebook* e *Whatsapp*.

O questionário de Livre Associação possibilita captar as associações simbólicas suscitadas pela apresentação de palavras ou frases. Por meio dele é possível exprimir, em maior parte, o NC e o SP das RS, pois os investigados expressam, na sintetização de um conceito, objeto, fenômeno ou pessoa em poucas palavras, a sua interpretação do mundo que orienta suas ações e os comportamentos na sociedade (AMADO, 2014).

Em seguida, durante a entrevista semiestruturada, buscamos identificar a formação, espaço de atuação e faixa etária dos participantes. Também julgamos importante investigar adaptações de protocolos e currículo requeridas pelo ERE, em vista delas dessas influírem na RS assim como, pela mesma razão, consideramos relevante dar voz aos os principais receios vividos na prática pelos professores.

A adoção da entrevista semiestruturada se deu em razão da possibilidade de flexibilizar as questões tratadas. As entrevistas semiestruturadas (ou semidiretivas) como chama Amado (2014) representam um dos “principais instrumentos da pesquisa de natureza qualitativa, sobretudo pelo fato de não haver uma imposição rígida de questões, o que permite ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto ‘respeitando os seus quadros de referência” (AMADO, 2014, p. 209).

Assim, a seleção dos participantes em um grupo mais conciso permitiu aprofundar e detalhar os questionamentos que surgiram diante das respostas do questionário online.

3.4 Análise do Conteúdo e *openEvoc*: sistematização dos conhecimentos produzidos

A teoria central que baliza esta investigação é a Teoria das Representações Sociais (TRS). Sabemos do seu potencial enquanto teoria que se desenvolve sob um viés método-epistemológico, contudo, para complementar o tratamento e análise sistemática dos dados/informações/conhecimentos produzidos durante a coleta (entrevista e questionários), optamos agregar os procedimentos e técnicas da Análise de Conteúdo (AC) (BARDIN, 2011) em vista de seu diálogo com a teoria central e por suas proposições nas pesquisas na área das Ciências Sociais.

As disposições principais a respeito da AC foram produzidas pela professora e pesquisadora Laurence Bardin que conduz seu trabalho pelo campo da psicossociologia. Em uma apresentação inicial, a autora afirma que “a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (2011, p. 44). Reitera, assim, a importância de organizar, analisar, codificar, categorizar e fazer inferência dos dados. Questões que serão apresentadas mais adiante.

Seguindo nas discussões, Bardin (2011) afirma que: “A Análise de Conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. A linguística é um estudo da língua, a análise de conteúdo é uma busca de outras realidades por meio das mensagens” (BARDIN, 2011, p. 50). Estas mensagens

podem ser entendidas como as falas, gestos e expressões, ao discutir a respeito de um determinado fenômeno. Sua proposição dialoga com as inferências do Moscovici (2007) quando diz que as RS são constructos sociais e que as conversações, as falas e a linguagem, pelas trocas de saberes, configuram uma das principais formas de disseminar e ressignificar as representações de um objeto.

A AC consiste, portanto, em uma técnica e possibilidade de "exploração de mensagens e informações" (MORAES, 1999, s/p), amparados por um alicerce teórico, salientando que a síntese de uma pesquisa não pode ser a sistematização ou apresentação de uma fala "crua" dos sujeitos participantes da pesquisa, sem as análises e o devido aprofundamento no/do contexto sociocultural daqueles.

Analisando e compreendendo a dinâmica social na qual estamos inseridos, relacionando-a com a prática da observação e de outros instrumentos de coleta de dados, Bardin (2011) diz que as "mensagens com um duplo sentido cuja significação profunda (a que importa aqui) só pode surgir depois de uma observação cuidadosa ou de uma intuição carismática" (p. 20). Tal arranjo nos faz pensar sobre a sensibilidade e cautela que é demandada ao pesquisador, frente às circunstâncias/dificuldades durante a investigação e nos procedimentos de análise.

Neste sentido, atentando para a multiplicidade de espaços, recursos e formas de se fazer coleta de informações, Amado (2014) afirma que a Análise de Conteúdo "consiste numa técnica de pesquisa [...] que procura 'arrumar' num conjunto de categorias de significação o 'conteúdo manifesto' dos mais diversos tipos de comunicações (p. 302-303). Segundo Moraes (1999) dificilmente o pesquisador conseguirá, no processo de análise e sistematização dos dados, das falas e representações "captar seu sentido simbólico" (1999, s/p), pois para ele a multiplicidade cultural "interfere nos sujeitos e no pesquisador, múltiplas formas de enxergar os conteúdos" (Id. Ib.).

Dependendo do ponto de vista e da perspectiva que se observa um fenômeno, um mesmo grupo social poderá compreender e construir RS distintas. (MOSCOVICI, 2007; BARDIN, 2011). Por esta razão ao fazer uso da AC é importante "permitir, além de uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos ou elementos das mensagens através da sua codificação e classificação por categorias e subcategorias, o avanço no sentido da captação do seu sentido pleno" (AMADO, 2014, p. 304).

Dessa forma, podemos supor que “embora os dados estejam expressos diretamente no texto, o contexto precisa ser reconstruído pelo pesquisador” (MORAES, 1999, s/p.). Esta tarefa consiste no exercício de ir e voltar, repetidas vezes, ao mesmo ponto ou discussão, em busca de se revestir por lentes teóricas e analisar qualitativamente as questões então dispostas.

Como ferramenta de suporte na análise dos dados, adotamos o software *openEvoc*[11] que “foi planejado para oferecer recursos de apoio à coleta, processamento, análise e visualização de dados a partir de funções básicas” (SANT’ANNA, 2012, p. 98) que dialoga diretamente com o questionário de livre associação.

Esta ferramenta foi criada seguindo a estrutura *opensource,* de código aberto, pelo professor Dr. Hugo Cristo Sant'Anna durante seu doutoramento pela Universidade Federal do Espírito Santo. O *openEvoc* é um programa gratuito para coleta, análise e processamento de dados de pesquisas. Se ancora na perspectiva cognitiva-estrutural (ABRIC, 1998) da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2007).

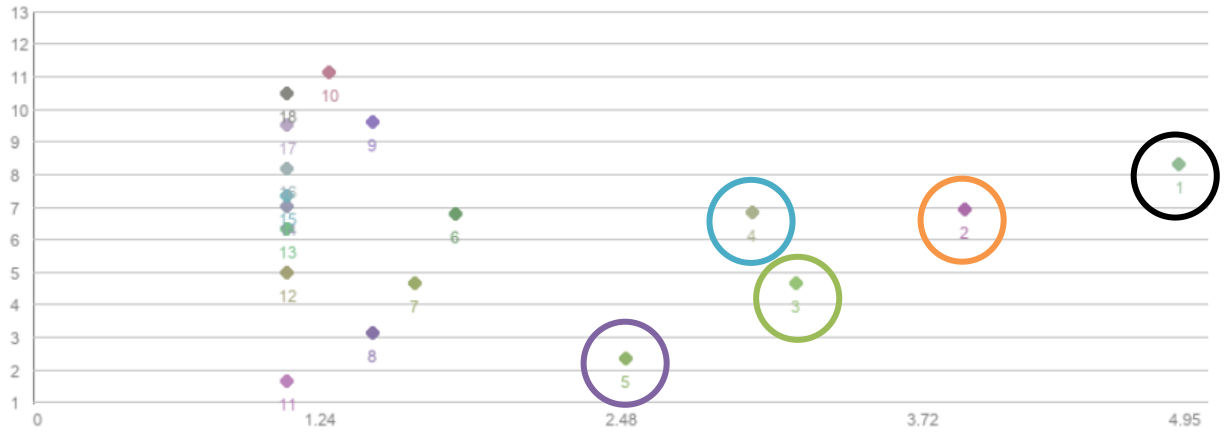
O *openEvoc* é disponibilizado, atualmente, online e para se ter acesso basta realizar um cadastro simples utilizando e-mail e senha. Na conta cadastrada pode-se fazer o *upload* dos dados coletados ou criar as pesquisas dentro do próprio sistema.

> A funcionalidade essencial do programa consiste em coletar dados e processá-los de forma a gerar as tabelas de contingências [...] As demais funcionalidades se aproveitam dos recursos envolvidos na construção do quadro de frequências e da ordem de evocação para desempenhar ações mais simples, tais como gerar gráficos estatísticos elementares (setores, barras, linhas, dispersão) (SANT’ANNA, 2012, p. 98).

Com uso dessa plataforma, *openEvoc*, pudemos identificar de modo diretivo e simplificado as RS que se localizam no NC e SP da abordagem estrutural da TRS e TNC (ABRIC, 1998). A título de ilustração, apresentamos o gráfico 01 produzido pelo software.

[11] ***openEvoc***. http://www.hugocristo.com.br/projetos/openevoc/

Gráfico 1- Processamento de Dados no *openEvoc*



1	desafio	2	aprendizagem	3	conhecimento	4	inovação
5	transformação	6	avanço	7	evolução	8	construção
9	oportunidade	10	superação	11	responsabilidade	12	qualidade
13	modernidade	14	possibilidades	15	facilidade	16	mudança
17	dificuldade	18	conexão				

Fonte: O Autor (2022)
Nota: Sujeitos da pesquisa

O software, após o processamento dos dados, produz um gráfico que distribui e organiza as evocações/RS com maiores destaques, ou seja, aquelas que representarão o Núcleo Central e o Sistema Periférico. Observe-se no gráfico que o numeral 1 (um), destacado pelo círculo na cor preta, representa a palavra “Desafio” com maior frequência entre todas. Quanto mais à direita e para cima os números estiverem localizados no gráfico, maior foi o índice de reincidência das palavras nas respostas dos participantes.

Nesse sentido, a palavra “Aprendizagem” representada pelo numeral 2 (dois), no círculo laranja, encontra-se ocupando o segundo termo com maior recorrência e assim sucessivamente.

É importante perceber que, apesar do numeral 4 (quatro), no círculo azul, estar posicionado acima do numeral 3 (três), no círculo verde, este último localiza-se mais próximo da direita o que o coloca em vantagem. É necessário, portanto, atentar para a posição vertical e horizontal da palavra citada.

Pelas indicações do professor Dr. Hugo Cristo, desenvolvedor da plataforma, deve-se considerar primordialmente os 5 (cinco) primeiros números em destaque para

analisar o NC e SP das representações. Em síntese, neste gráfico o numeral 1 “Desafio” representa o Núcleo Central e os demais números: 2 “Aprendizagem”, 3 “Conhecimento”, 4 “Inovação” e 5 “Transformação” o seu Sistema Periférico (SANT’ANNA, 2012).

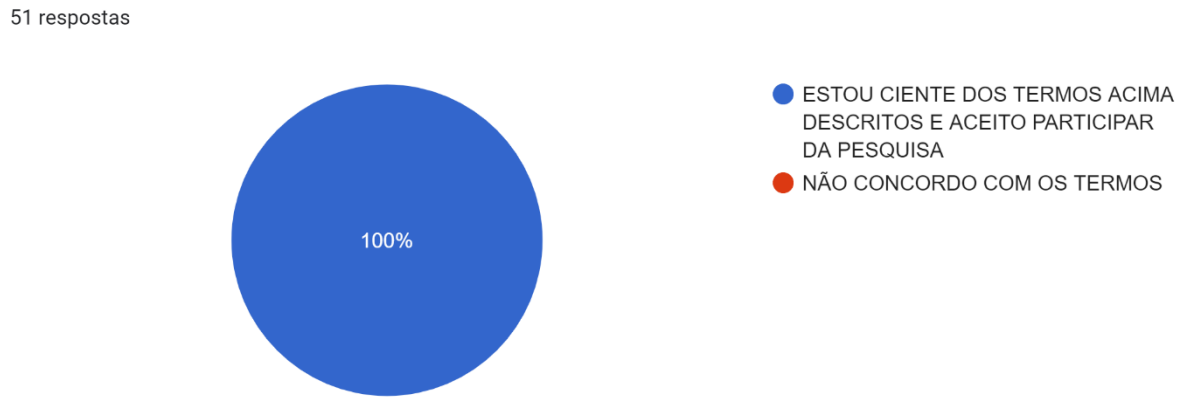
4 ACHADOS DA PESQUISA E DECORRÊNCIAS

Para realização da pesquisa, iniciamos a coleta de dados, enquanto pesquisa piloto, para levantar o quadro de sujeitos participantes. Como indicado anteriormente, esse levantamento inicial se deu na plataforma Formulários Google. Disparamos o link em diversos grupos *online* de professores, *Facebook* e *Whatsapp*, existentes no município. Obtivemos a resposta de 51 (cinquenta e um) docentes.

A participação dos sujeitos da pesquisa se efetivou pela disponibilidade/voluntariado dos mesmos, resultou em quantidade desigual entre professores atuantes na rede pública e naquela privada. Tivemos adesão de 30 (trinta) professores da rede pública, 16 (dezesseis) professores da rede privada e 5 (cinco) que atua em ambas as redes.

O questionário lançado *online* consta em nossos Apêndices (A). Em seguida disponibilizamos o gráfico 02 que representa o consentimento dos participantes na investigação e publicação dos dados disponibilizados. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido estruturado online e aceito pelos participantes da pesquisa encontra-se em nossos Apêndices (C).

Gráfico 2- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Fonte: O Autor (2022)
Nota: Sujeitos da pesquisa

Pontuamos, como critérios do disparo dos formulários, grupos de professores que tivessem atuado e/ou ainda atuassem nos anos iniciais, com foco, no 5º ano do Ensino Fundamental (EF) por considerar este nível de formação intermediário, no que diz respeito ao conhecimento e uso de TD pelos estudantes, o que demanda uma

mediação robusta dos professores nas atividades que envolvam TD, como considera a BNCC (2018).

Para turmas do 5º ano do EF, esperávamos estudantes com nível de maturidade e domínio no uso das TD, pedagogicamente, em fase de consolidação. Partimos, inicialmente, dessa premissa levando em consideração que as diretrizes da BNCC propõem o trabalho com as TD desde os primeiros anos deste nível de ensino.

O trabalho de maior aproximação e intensificação dos estudantes e professores, de acordo com a BNCC e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), deve ser efetivado nos anos iniciais, como foco, no Ciclo de Alfabetização[12] (1º, 2º e 3º ano do EF). Desse modo, no 5º ano do EF, espera-se que as crianças já conheçam as TD das experiências dos anos letivos anteriores.

A BNCC estrutura e associa os conteúdos curriculares às TD. Exemplificando, na disciplina Língua Portuguesa do 5º ano do EF está o objetivo: "(EF05LP28) Observar, em ciberpoemas e minicontos infantis em mídia digital, os recursos multissemióticos presentes nesses textos digitais" (BNCC, 2018, p. 135).

Diante desse objetivo indicado pela Base, se demanda que o professor mediador já conheça e trabalhe fazendo uso das TD em sua rotina de trabalho. Nesse sentido, ele precisará estruturar seus planejamentos de aula, contemplando e articulando esses conhecimentos.

4.1 Participantes da pesquisa

Pelo fato desta investigação ancorar-se na Teoria de Representações Sociais (TRS), que conceitua os aspectos sociais, formativos e geracionais como importantes e até mesmo decisivos, na construção das RS, apresentamos o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa na estrutura de quadro a seguir:

[12] **Ciclo de Alfabetização** - http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Ciclo-de-Alfabetizacao-1.

Quadro 5- Perfil dos Sujeitos da Pesquisa

Cód. do Participante	Idade	Formação Inicial (Graduação)	Formação Continuada (Pós-Graduação)	Rede de Ensino que atua	Tempo de atuação
P01-Pb	28	Pedagogia	Gestão Escolar	Pública	01 ano
P02-Pb	26	Pedagogia	Gestão Escolar Coordenação Pedagógica	Pública	02 anos
P03-Pb	27	Educação Física	-	Pública	03 anos
P04-Pb	28	Educação Física	-	Pública	04 anos
P05-Pb	27	Pedagogia	Orientação, Supervisão e Gestão Escolar	Pública	05 anos
P06-Pb	28	Letras Pedagogia	Psicopedagogia	Pública	05 anos
P07-Pb	37	Pedagogia	Ensino da Arte	Pública	05 anos
P08-Pb	28	Pedagogia	Educação Especial Psicopedagogia	Pública	07 anos
P09-Pb	42	Biomedicina Pedagogia Letras	Neuropsicopedagogia	Pública	08 anos
P10-Pb	42	Administração Pedagogia	Coordenação Pedagógica	Pública	08 anos
P11-Pb	35	Pedagogia	Psicopedagogia	Pública	09 anos
P12-Pb	42	Pedagogia	Educação Especial	Pública	10 anos
P13-Pb	28	Pedagogia	Ensino de culturas africanas, da diáspora e dos povos indígenas	Pública	11 anos
P14-Pb	40	Pedagogia	-	Pública	16 anos
P15-Pb	41	Pedagogia	Psicopedagogia Saúde Mental	Pública	17 anos
P16-Pb	41	Pedagogia	Psicopedagogia	Pública	17 anos
P17-Pb	46	Ciências Sociais Pedagogia	Alfabetização e Letramento	Pública	18 anos
P18-Pb	40	Pedagogia	Supervisão Educacional	Pública	19 anos
P19-Pb	40	Pedagogia	-	Pública	20 anos
P20-Pb	41	Pedagogia	-	Pública	20 anos
P21-Pb	42	Letras Pedagogia	Neuropsicopedagogia; Alfabetização e Letramento	Pública	20 anos
P22-Pb	45	Letras	-	Pública	20 anos
P23-Pb	59	Pedagogia	Gestão Escolar Supervisão Educacional Coordenação Pedagógica	Pública	20 anos
P24-Pb	44	Letras	Língua Portuguesa Gestão, Orientação e Coord. Escolar	Pública	22 anos
P25-Pb	49	Pedagogia	-	Pública	22 anos
P26-Pb	50	Pedagogia	-	Pública	23 anos
P27-Pb	54	Pedagogia	-	Pública	23 anos
P28-Pb	55	Pedagogia	-	Pública	25 anos
P29-Pb	54	Pedagogia	Educação no Ensino Superior	Pública	26 anos
P30-Pb	57	Pedagogia	-	Pública	32 anos

P31-Pv	21	Pedagogia	-	Privada	01 ano
P32-Pv	26	Pedagogia	-	Privada	01 ano
P33-Pv	20	Pedagogia	-	Privada	02 anos
P34-Pv	23	Pedagogia	-	Privada	02 anos
P35-Pv	25	Pedagogia	-	Privada	02 anos
P36-Pv	25	Pedagogia	-	Privada	03 anos
P37-Pv	26	Pedagogia	-	Privada	03 anos
P38-Pv	27	Pedagogia	-	Privada	03 anos
P39-Pv	27	Matemática	Mestrado em Educação Matemática	Privada	03 anos
P40-Pv	27	Pedagogia	-	Privada	03 anos
P41-Pv	26	Pedagogia	-	Privada	04 anos
P42-Pv	22	Pedagogia	-	Privada	05 anos
P43-Pv	29	Pedagogia	Psicomotricidade Mestrado em Educação	Privada	07 anos
P44-Pv	31	Serviço Social	Gestão Pública	Privada	10 anos
P45-Pv	35	História Pedagogia	-	Privada	10 anos
P46-Pv	49	Administração Letras Recursos Humanos	Gestão Pública	Privada	18 anos
P47-Am	20	Educação Física	-	Ambas	01 ano
P48-Am	21	Pedagogia	-	Ambas	01 ano
P49-Am	21	História	-	Ambas	02 anos
P50-Am	34	Pedagogia	-	Ambas	14 anos
P51-Am	45	Pedagogia	Coordenação Pedagógica	Ambas	20 anos

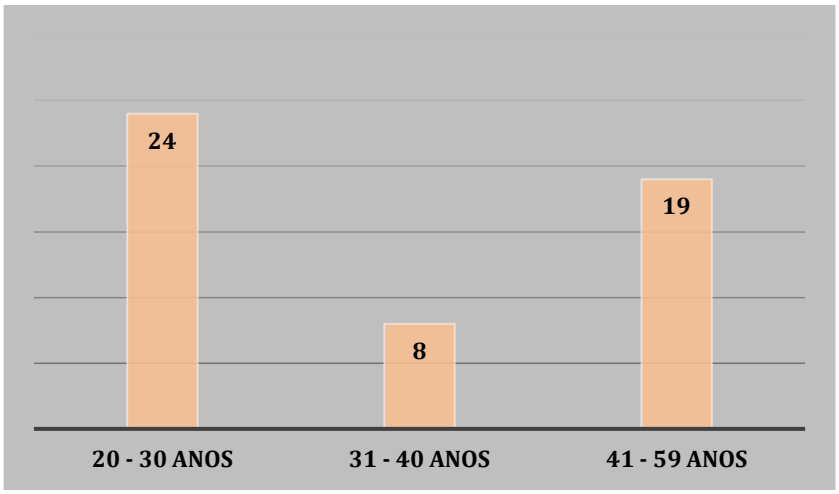
Fonte: O Autor (2022)
Nota: Sujeitos da pesquisa

Visualizamos o cenário dos sujeitos participantes com significativa diversidade em termos de atuação e experiência profissional. Nos deparamos tanto com docentes que atuavam profissionalmente apenas há apenas um ano como com aqueles que já exerciam à docência há 32 (trinta e dois) anos. Em vista disso, surgiu a questão de entender se havia diferenças expressivas nas RS no enfrentamento da inserção das TD no ensino entre professores com graus de experiência diferentes.

Vale pontuar nosso questionamento a respeito do professor ter realizado algum curso de pós-graduação em vista de duas questões, que nos pareceram importantes. A primeira, e mais significativa para esta investigação, é o fato de inúmeros cursos de especialização serem ofertados *online* e que os professores já terem vivenciado a condição de estudantes EaD, ou seja, realizado um aprendizado mediado por tecnologias. A segunda razão foi identificar algum docente que houvesse se especializado em educação tecnológica.

O fator da idade também foi considerado um dado relevante para nossa pesquisa por indicar a participação de gerações diferentes e uma possível familiaridade diversa com recursos e dispositivos das TD. Em seguida apresentamos o gráfico que representa este dado.

Gráfico 3- Idade dos Participantes



Fonte: O Autor (2022)
Nota: Sujeitos da pesquisa

A quantidade de professores na primeira coluna da faixa etária descrita (24 professores), ser aproximadamente a soma da demais faixas, entre 31 a 59 anos (27 professores) pode ter resultado do fato de a entrevista ter sido disponibilizada virtualmente e, talvez, por isso, ter acessado um público mais jovem, com maior contato com essa via de comunicação. Isso sugere que esse levantamento acabou por atingir sujeitos mais alinhados com propostas que envolvam TD no ensino.

4.2 Questionário de Livre Associação e o *openEvoc*

Gradativamente, ao longo das últimas décadas, a utilização de recursos tecnológicos tem ganhado destaque como instrumentos para coleta, tratamento e análise de dados em pesquisas científicas. Este feito é engendrado como uma espécie de método alternativo. Faleiros et al. (2016) nos apontam que a “coleta de dados sistemática desempenha um papel fundamental para a qualidade e o tempo do estudo científico” (Id., 2016, p. 02).

Este fenômeno vem se desencadeando em virtude do crescente acesso à Internet em todo o mundo. “As pesquisas com o uso do ambiente virtual mostram-se como uma tendência atual para a coleta de dados, preferida pela maioria dos sujeitos dos estudos” (Id., 2016, p. 02). Em razão de se democratizar o acesso e o tempo individual de cada sujeito participante. Assim, com a adoção de recursos tecnológicos, como questionários e entrevistas semiestruturadas, veiculadas online, o pesquisador poderá atingir um maior número de participantes.

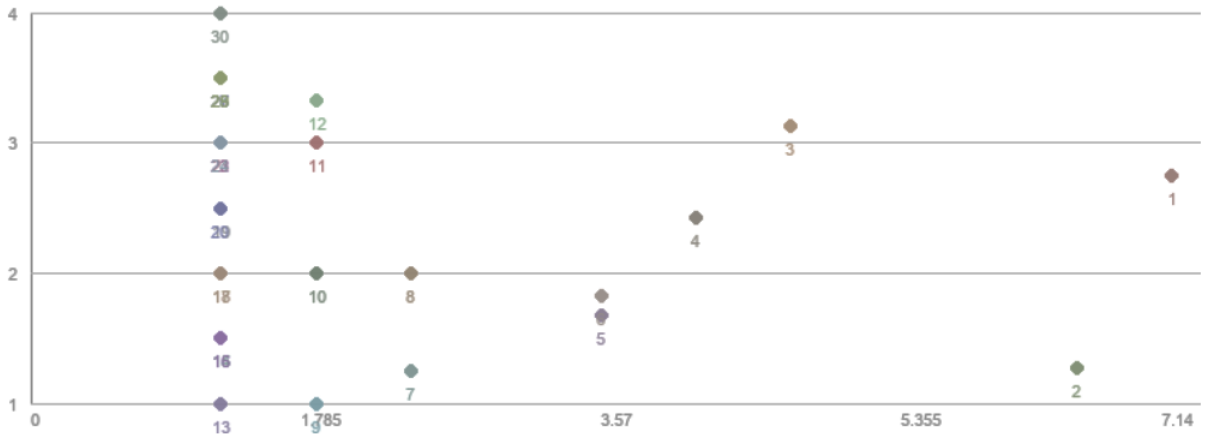
Um outro fator desencadeado deste fenômeno está na “disseminação de informações que possibilita a melhoria e a agilidade do processo de pesquisa. Além de permitir ao pesquisador o contato rápido e preciso com os indivíduos participantes do estudo” (Id., 2016, p. 02). De modo que torna o ambiente virtual propício, flexível e dinâmico, além da formação de redes entre as pessoas que compartilham ideias e experiências em comum. Para nós o grupo de professores.

A princípio, lançamos em nosso questionário perguntas que instigassem aos participantes a primeira palavra que surge em suas mentes quando pensassem em determinados termos. Os termos/conceitos iniciais foram “Educação, Ensino, Sala de Aula e Aprendizagem” estes comumente difundidos na comunidade docente.

Optamos iniciar o questionário com esses termos como forma de deixar os participantes à vontade com respostas de melhor aproximação e internalizadas por eles. Pedimos que as respostas se resumissem a uma palavra, aquela que melhor representasse, para o docente, o significado evocado.

Como resultado desse primeiro conjunto de termos relacionados ao grande campo da educação, obtivemos os dados ilustrados no gráfico 04, que representa o processamento das evocações na plataforma *openEvoc*. Esta mesma ação se dará nas análises subsequentes.

Gráfico 4- Evocações dos Termos: Educação, Ensino, Sala de Aula e Aprendizagem



Fonte: O Autor (2022)
Nota: Sujeitos da pesquisa

Quadro 6- Evocações dos Termos: Educação, Ensino, Sala de Aula e Aprendizagem

1	Conhecimento f.13 - 7,14%	2	Transformação f.12 - 6,55%	3	Construção f.8 - 4,76%	4	Aprendizagem f.7 - 4,17%
5	Responsabilidade f.6 - 3,57%	6	Desafio f.6 - 3,57%	7	Evolução f.4 - 2,38%	8	Qualidade f.4 - 2,38%
9	Futuro f.3 - 1.79%	10	Compromisso f.3 - 1.79%	11	Processo f.3 - 1.79%	12	Troca f.3 - 1.79%
13	Formação f.2 - 1.19%	14	Liberdade f.2 - 1.19%	15	Amor f.2 - 1.19%	16	Desenvolvimento f.2 - 1.19%
17	Aprender f.2 - 1.19%	18	Vida f.2 - 1.19%	19	Compartilhar f.2 - 1.19%	20	Planejamento f.2 - 1.19%
21	Trabalho f.2 - 1.19%	22	Alunos f.2 - 1.19%	23	Realização f.2 - 1.19%	24	Acolhimento f.2 - 1.19%
25	Diversidade f.2 - 1.19%	26	Dedicação f.2 - 1.19%	27	Ensino f.2 - 1.19%	28	Conquista f.2 - 1.19%
29	Didática f.2 - 1.19%	30	Compreensão f.2 - 1.19%				

Fonte: O Autor (2022)
Nota: Sujeitos da pesquisa

Nos dados apresentados pelo processamento do questionário, podemos identificar algumas informações relevantes. Como se disse, anteriormente, os números representam os termos/palavras com maior índice de frequência nas respostas e estão localizados, progressivamente, a direita e no quadrante superior do gráfico.

Na tabela abaixo do gráfico, podem ser identificados os seguintes dados: a classificação das palavras, por números, as palavras com maior incidência, a frequência (f.) e a porcentagem que esta representa. Assim, a palavra “Conhecimento” foi aquela mais evocada pelos sujeitos da pesquisa, repetida 13 vezes, o que representa a sua frequência. Esta quantidade de repetições representa 7,14% entre todas as respostas.

Já o termo “Transformação” foi a segunda palavra com maior frequência (f.12) o que corresponde a 6,55%. Como nos indica Sant’anna (2019) estes dois termos ocupam o quadrante mais estável, coerente e rígido do Núcleo Central (NC) (ABRIC, 1998).

Considerando o que Sant’anna (2019) nos indica, os cinco termos em maior evidência representam o NC desta representação social. Assim, Conhecimento, Transformação, Construção, Aprendizagem e Responsabilidade são as palavras que melhor representam, para os professores, conceitos inerentes a Educação, o Ensino, a Sala de Aula e o processo de Aprendizagem.

Algo que nos surge como interessante é o fato do termo Compreensão ocupar a 30ª (trigésima) posição com frequência 2 e 1,19% das respostas para uma questão cuja primeira frequência foi a palavra Conhecimento. Não parece possível ocorrer “Conhecimento”, de fato, sem a respectiva compreensão. Esse paradoxo pode indicar que alguns termos sejam priorizados pelo fato de serem muito recorrentes nas narrativas da docência. A palavra “conhecimento”, há várias décadas, vem sendo frequente no discurso da educação formal que procura se contrapor à prática de memorização de conteúdo, valorizada no passado.

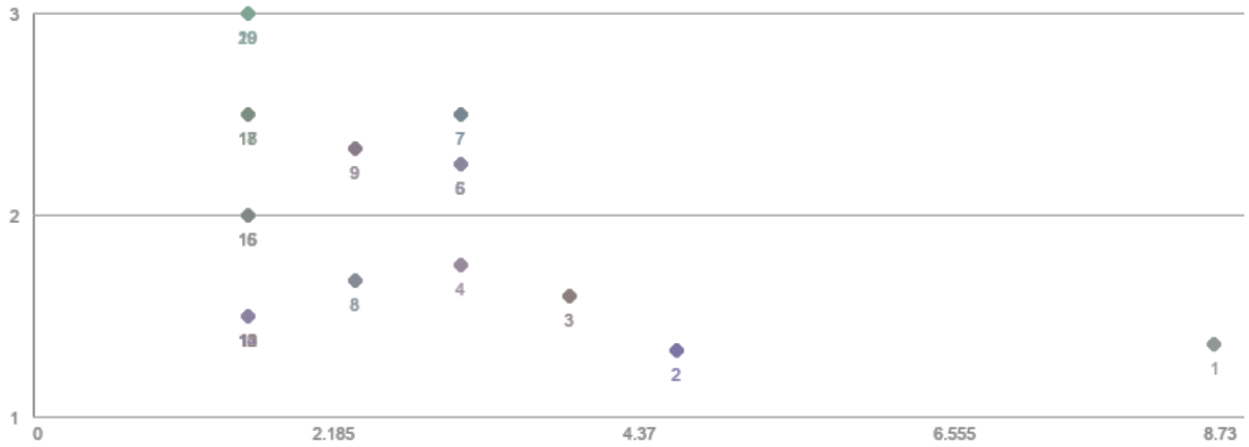
Os termos que ocupam as menores posições estão localizados desde a palavra “Formação” na 13ª (décima terceira) acomodação até a palavra “Compreensão” que como se disse ocupa a 30ª (trigésima). As respectivas frequências correspondem a 2 (dois) e a porcentagem a 1,19%. Não é porque estes termos localizam-se nas últimas colocações que os mesmos não representam informações relevantes e essenciais na construção das RS. Como se disse, o Sistema Periférico (SP) da Teoria do Núcleo Central (TNC) é responsável a proporcionar a integração entre o que é comum para todos os sujeitos e as experiências individuais, bem como as coletivas (ABRIC, 1998).

Assim, termos como Formação, Vida, Aprender, Compartilhar e Conquista traduzem, para nós, um pouco de como os professores representam/concedem crédito e importância à educação. Nos formamos e aprendemos na medida em que compartilhamos o que vivemos e conquistamos os saberes produzidos no mundo a nossa volta.

Uma outra leitura desses dados representa que tanto o processo educacional quanto a dinâmica de ensino consistem em ações que visam transformar os conhecimentos de modo que se possa construir aprendizagens significativas. Intrínseco ao trabalho docente, se manifesta a responsabilidade e os desafios enfrentados para uma educação de qualidade e que proponha evolução/transformação social.

O segundo conjunto de perguntas gira em torno da expressão “Tecnologia Digital”. Pedimos para que os professores expressassem, na ordem, as três primeiras palavras que viessem à mente sobre TD.

Gráfico 5- Evocações do Termo Tecnologia Digital



Fonte: O Autor (2022)
Nota: Sujeitos da pesquisa

Quadro 7- Evocações do Termo Tecnologia Digital

1	Inovação f.11 – 8,73%	2	Avanço f.7 – 4,76%	3	Modernidade f.6 – 3,97%	4	Desafio f.4 – 3,17%
5	Redes f.4 – 3,17%	6	Aprendizagem f.4 – 3,17%	7	Facilidade f.4 – 3,17%	8	Evolução f.3 – 2,38%
9	Conhecimento f.3 – 2,38%	10	Conexão f.2 – 1,59%	11	Transformação f.2 – 1,59%	12	Dificuldade f.2 – 1,59%
13	Dinamicidade f.2 – 1,59%	14	Acessibilidade f.2 – 1,59%	15	Possibilidades f.2 – 1,59%	16	Oportunidades f.2 – 1,59%
17	Difícil f.2 – 1,59%	18	Criatividade f.2 – 1,59%	19	Facilitar f.2 – 1,59%	20	Futuro f.2 – 1,59%

Fonte: O Autor (2022)
Nota: Sujeitos da pesquisa

Deste conjunto de perguntas, ganharam destaque os termos “Inovação” com 11 de frequência o que corresponde a 8,73% e “Avanço” com 7 de frequência traduzida em 4,76%. Há nesses termos, no viés do senso comum, uma relação consideravelmente forte e estável. Como nos disse Alves Mazzotti (2008), as RS tornam-se “como verdadeiras "teorias" do senso comum, construções esquemáticas que visam dar conta da complexidade do objeto, facilitar a comunicação e orientar condutas” (Id., p. 61).

Tomamos este viés de compreensão tendo em vista alguns marcadores de vivência entre os sujeitos e o conceito requerido, expressos nas falas apresentadas, posteriormente, no item das entrevistas semiestruturadas.

Como se disse, Inovação e Avanço são termos que estão fortemente disseminados no seio social a respeito das TD, principalmente, por aqueles que creditam positivamente as ações oriundas do uso dos meios e recursos tecnológicos digitais nas mais diversas áreas da vida, como a indústria.

Se analisarmos o contexto social vigente em que os professores se veem desafiados a trabalhar com as TD e propõem a emergência por formação, creditar às TD valores tais como os representados pelos termos Inovação e Avanço, sugere a complexidade em que esse objeto representa para eles. Ou seja, dizer que as TD são a Inovação e o Avanço, nos termos da educação primordialmente, é por um lado desafio e por outro um modo de facilitar a comunicação e orientar suas condutas

diante desse fenômeno e dos diversos desafios que confrontam os docentes no cotidiano. São construções esquemáticas habituais do senso comum (ABRIC, 2001).

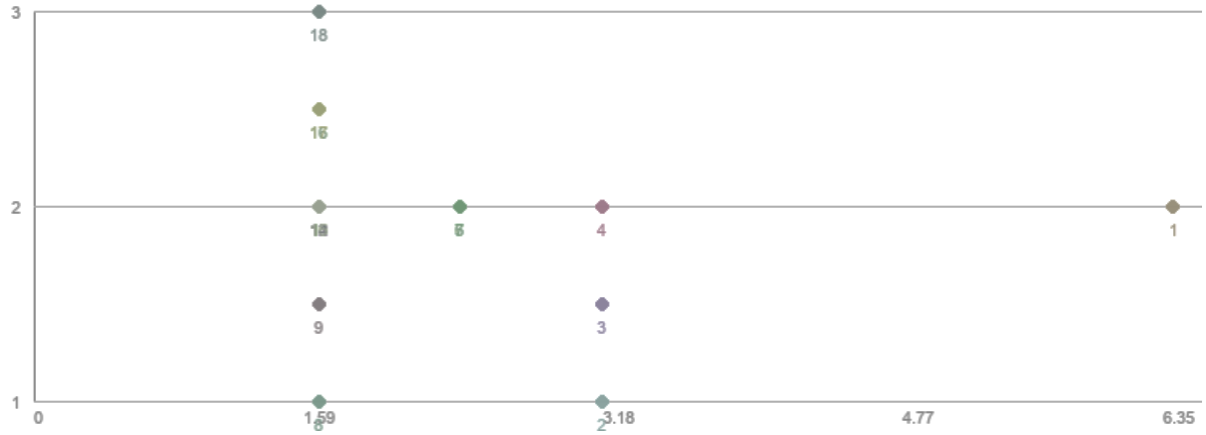
Confirmando a proposição que seguimos, os termos “Modernidade, Desafio e Redes” sucedem as palavras supracitadas. Fundamentalmente, “Desafio e Redes” com 4 de frequência e 3,17% das respostas, nos direcionam para a conjuntura social e de trabalho enfrentada pelos docentes na Pandemia quando a ausência de suporte físico e estrutural, Internet – Redes, constituiu como uma realidade desafiadora para o exercício profissional.

Analisando o Sistema Periférico das RS, identificamos na última colocação o termo “Futuro” com 2 de frequência o que corresponde a 1,59% das respostas. Se retomarmos pesquisas sociais do senso comum de décadas atrás, talvez, o termo “Futuro” pudesse se registrar como integrante do Núcleo Central pois concebia-se que as TD eram uma projeção para futuro. Este marco apresenta a característica consensual das RS e do Núcleo Central em manter definida a homogeneidade do grupo (ABRIC 1998; MOSCOVICI, 2007). Em outras palavras, algo que se esperava para um porvir longínquo, se concretiza no presente. São apontamentos que ocasionam a análise da evolução tecnológica digital socialmente.

Ainda há de se propor um olhar sensível para os termos “Acessibilidade, Possibilidades e Oportunidades”, ambos com 2 de frequência e 1,59% das respostas, compõem juntamente o Sistema Periférico das RS e coadunam para o desejo dos professores em tornar experienciavel para sua realidade, esses mesmos valores. Estes traços nos indicam a possibilidade que o Sistema Periférico propõe ao ser sensível ao contexto imediato (ABRIC, 1998; 2001) descompactando-se e fomentando fluidez na reelaboração das RS.

O terceiro conjunto de perguntas refere-se à expressão “Tecnologias na Educação”. Propusemos este questionamento para analisar mais pontualmente como os professores representavam a inclusão de meios e recursos tecnológicos na escola e as demandas requeridas para sua performance profissional.

Gráfico 6- Evocações do Termo Tecnologias na Educação



Fonte: O Autor (2022)
Nota: Sujeitos da pesquisa

Quadro 8- Evocações do Termo Tecnologias na Educação

1	Aprendizagem f.8 – 6,35%	2	Inovação f.4 – 3,17%	3	Mudança f.4 – 3,17%	4	Avanço f.4 – 3,17%
5	Praticidade f.3 – 2,38%	6	Possibilidades f.3 – 2,38%	7	Oportunidade f.3 – 2,38%	8	Novidade f.2 – 1,59%
9	Atrativo f.2 – 1,59%	10	Inclusão f.2 – 1,59%	11	Necessidade f.2 – 1,59%	12	Interesse f.2 – 1,59%
13	Facilidade f.2 – 1,59%	14	Rapidez f.2 – 1,59%	15	Acessibilidade f.2 – 1,59%	16	Desafio f.2 – 1,59%
17	Conhecimento f.2 – 1,59%	18	Desenvolvimento f.2 – 1,59%				

Fonte: O Autor (2022)
Nota: Sujeitos da pesquisa

Diferente do que analisamos no primeiro gráfico desta seção, no qual, o termo “Conhecimento” ocupava a primeira colocação nas evocações inerentes a Educação, este termo encontra-se na penúltima colocação para este questionamento. Isso sugere que esses professores não tiveram experiências com as TD que tenham favorecido a aprendizagem, conhecimento, de seus estudantes.

Entendemos que não é intencionalmente que os professores sentem dificuldade em identificar um potencial de trabalho com as TD. A adoção dos termos que compõem o Núcleo Central deste questionamento, e estão expressos no gráfico, representam a Objetivação da Teoria de Representações Sociais. Mais precisamente a Teoria do Núcleo Central indica a Objetivação como núcleo ou esquema figurativo

criado pelos sujeitos para moldar certa construção estilizada e descontextualizada do objeto (ABRIC, 2001).

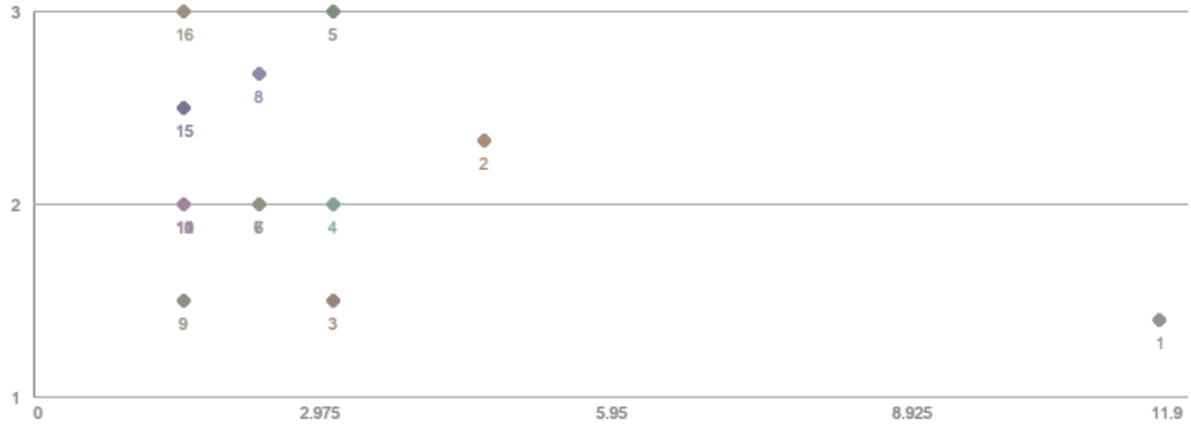
Assim, os sujeitos moldam o objeto em questão dentro dos esquemas figurativos deliberados em senso comum. Na Objetivação, os sujeitos absorvem o excesso de significações, esquematizam, concretizam e coordenam os elementos da representação social (ABRIC, 1998).

Registrado como o NC dessas representações, está a evocação “Aprendizagem” com 8 de frequência, correspondendo a 6,35% do total de respostas. Seguida das evocações “Inovação, Mudança e Avanço” ambas com 4 de frequência e 3,18% das respostas. Como mencionado, acreditamos que os professores compreendem que as TD podem franquear “Possibilidades” (f.3 - 2,38%) e “Oportunidade” (f.3 - 2,38%) positivas de ensino, o que não quer dizer que de fato este movimento esteja acontecendo na prática.

Termos como “Inclusão e Acessibilidade” (f.2 – 1,59%) compondo o Sistema Periférico das RS propõem a demanda por acesso e inclusão de recursos tecnológicos no acervo escolar. O que, em ausência, representa “Desafio” para o “Desenvolvimento” (f.2 – 1,59%) de toda comunidade escolar. Tais indicações conotam a sensibilidade e flexibilidade ao contexto imediato inerentes do SP (ABRIC, 1998).

Por fim, o quarto conjunto de perguntas busca instigar os professores como representam o “ERE”. A adesão desse termo se deu como forma de aproximação da realidade vivida no cenário pandêmico, em que se fez constante uso de TD. Buscamos diante da análise das evocações advindas desse termo encontrar o potencial das RS em vista do presente e contínuo uso das TD no ERE.

Gráfico 7- Evocações do Termo Ensino Remoto Emergencial



Fonte: O Autor (2022)
Nota: Sujeitos da pesquisa

Quadro 9- Evocações do Termo Ensino Remoto Emergencial

1	Desafio f.15 – 11,9%	2	Superação f.6 – 4,76%	3	Dificuldade f.4 – 3,17%	4	Oportunidade f.4 – 3,17%
5	Conexão f.4 – 3,17%	6	Adaptação f.3 – 2,38%	7	Experiência f.3 – 2,38%	8	Aprendizagem f.3 – 2,38%
9	Cansaço f.2 – 1,59%	10	Metodologias f.2 – 1,59%	11	Disciplina f.2 – 1,59%	12	Desinteresse f.2 – 1,59%
13	Comodidade f.2 – 1,59%	14	Surpresa f.2 – 1,59%	15	Inovação f.2 – 1,59%	16	Desigualdade f.2 – 1,59%

Fonte: O Autor (2022)
Nota: Sujeitos da pesquisa

Espelhando a realidade de sua prática profissional, os professores evocam o termo “Desafio” (f.15 – 11,9%) apresentando ser este o NC dessa Representação Social. Seu índice apresenta mais que o dobro, em frequência e porcentagem, do segundo termo “Superação” (f.6 - 4,76%).

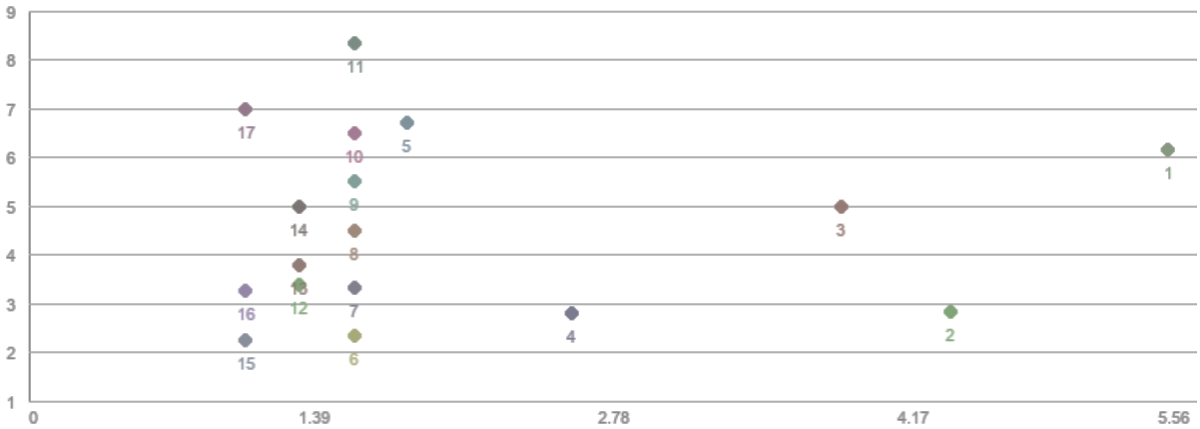
Uma nota significativa para esta análise consiste em identificar que no gráfico anterior, que buscou compreender qual a RS das TD na Educação, o termo “Desafio” ocupou a 16ª (décima sexta) posição, antepenúltima. Agora, quando inquerido o cenário de uso das TD em Educação no Ensino Remoto Emergencial, este mesmo termo assume a 1ª (primeira) colocação.

Esta observação e análise justifica nossa proposição anterior afirmando que, de fato, expressa-se, por parte dos professores, a “Dificuldade” em se conseguir “Oportunidade” de “Conexão” (f.4 - 3,17%) para o trabalho com uso de TD, por exemplo.

Por mais desafios que surjam em suas respectivas dinâmicas de trabalho, os professores anunciam que superá-los tem sido a melhor, ou única, alternativa quando fazem uso do termo “Adaptação” (f.3 - 2,38%). Este movimento anuncia a produção novas construções mentais ou, até mesmo, a ressignificamos aquelas previamente existentes (MOSCOVICI, 2007). O que constitui um dos processos essenciais descritos por Moscovici na reelaboração das RS.

Em análise geral, propusemos o processamento no *openEvoc* das questões que visaram os termos elencados a TD em nosso questionário de Livre Associação: “Tecnologia Digital”, “Tecnologia na Educação” e “Ensino Remoto”. O gráfico a diante nos ilustra esses dados.

Gráfico 8- Evocações Gerais - Termos Inerentes às Tecnologias Digitais



Fonte: O Autor (2022)
Nota: Sujeitos da pesquisa

Quadro 10- Evocações Gerais - Termos Inerentes às Tecnologias Digitais

1	Desafio f.21 – 5,56%	2	Inovação f.17 – 4,5%	3	Aprendizagem f.15 – 3,97%	4	Avanço f.10 – 2,65%
5	Oportunidade f.7 – 1,85%	6	Modernidade f.6 – 1,59%	7	Facilidade f.6 – 1,59%	8	Conhecimento f.6 – 1,59%
9	Dificuldade f.6 – 1,59%	10	Conexão f.6 – 1,59%	11	Superação f.6 – 1,59%	12	Evolução f.5 – 1,32%
13	Possibilidades f.5 – 1,32%	14	Mudança f.5 – 1,32%	15	Redes f.4 – 1,06%	16	Acessibilidade f.4 – 1,06%
17	Adaptação f.4 – 1,06%						

Fonte: O Autor (2022)
Nota: Sujeitos da pesquisa

De modo geral, o termo “Desafio” (f.21 – 5,56%) associado a “Inovação” (f.17 – 4,5%), “Aprendizagem” (f.15 – 3,97%) e “Avanço” (f.10 – 2,65%) representam a parte mais resistente do Núcleo Central, deste questionamento e determinam sua organização enquanto grupo social (ABRIC, 1998; 2001). Estes termos estão associados à memória coletiva e ao processo de construção histórica do grupo (Id., 1998).

Quer dizer que, por parte dos professores sempre se representou socialmente que as Tecnologias Digitais indicavam desafios à sua dinâmica de trabalho. O que, com a intensificação e emergência do Ensino Remoto causaram diversas rupturas organizativas forçando a aproximação com algo tradicionalmente desafiador.

Estes dados iniciais nos relevam que as RS docentes sobre as TD são constituídas em meio a dificuldades formativas. A ausência de formação, seja ela inicial ou continuada, ocasiona contratempos e desafios para o trabalho com materiais que não são do conhecimento dos professores, ou seja, que não foram preparados e nem tiveram suporte adequado, vendo-se obrigados a recorrer ao autodidatismo.

Como identificamos, anteriormente, vários ciclos de palestras, cursos e oficinas foram ofertadas durante a Pandemia para subsidiar aos professores uma espécie de formação emergente para o trabalho naquele contexto.

Retomando um dos nossos objetivos específicos que busca “Distinguir fatores envolvidos no conteúdo e na estrutura das RS dos professores da rede pública e da rede privada de ensino” e entendendo o abismo e distinção evidente entre ambas as

redes propomos o processamento das questões que visaram os termos elencados a TD segmentando as respostas dos participantes oriundos da rede pública daqueles da rede privada. Os gráficos ilustrativos dos processamentos se encontram em nossos apêndices (D).

Quadro 11- Evocações Gerais Inerentes às Tecnologias Digitais – Rede Pública e Rede Privada

Rede Pública		Rede Privada	
Evocações	Frequência - %	Evocações	Frequência - %
Desafio	f.14 – 6,48%	Inovação	f.7 – 4,32%
Aprendizagem	f.12 – 5,56%	Desafio	f.7 – 4,32%
Inovação	f.10 – 4,63%	Avanço	f.6 – 3,7%
Avanço	f.4 – 1,85%	Oportunidade	f.4 – 2,47%
Conhecimento	f.4 – 1,85%	Redes	f.3 – 1,85%

Fonte: O Autor (2022)
Nota: Sujeitos da pesquisa

Os resultados do processamento dos dados separando rede pública de rede privada de ensino, no *openEvoc* nos apontaram a existência de termos/conteúdos semelhantes em ambas as redes, contudo, apresentaram direcionamentos distintos. O Fator de Influência Social (NERY, 2016) nos ajuda entender que apesar de investigarmos o grupo social docente os espaços de atuação, iniciativa pública ou privada, inspira os professores de modo a influenciar a construção ou reelaboração de suas Representações Sociais.

Como está disposto no quadro 06, o termo “Desafio” para a rede pública possui frequência 14 o que corresponde a 6,48% do total de respostas. Já na rede privada o mesmo termo registra-se com 7 de frequência e 4,32% das respostas. Com isso, o termo “Desafio” apresenta o dobro de evocações na rede pública se comparado a rede privada.

Esta análise inicial nos leva a inferir que para os professores da rede pública, o exercício profissional com uso das TD é mais desafiador do que para aqueles docentes que atuam na rede privada. Tal proposição nos leva reconhecer a delimitação decorrente da Função de Identidade da TNC a qual permite preservar a

especificidade dos grupos, aqui representada pelo grupo de professores que atua na rede pública e o grupo que atua na rede privada.

Na discussão específica dessa função, percebemos que a mesma desempenha um papel importante no controle social exercido pela comunidade sobre seus membros, através de sistemas social e historicamente determinados de normas e valores (ABRIC,1998).

Em outras palavras, é importante mencionar que histórica, social, econômica e culturalmente se tem registrado diferenças significativas entre os sujeitos inseridos em diferentes espaços sociais, como é a escola, de iniciativa pública daqueles oriundos da iniciativa privada. Apesar de os professores constituírem um mesmo grupo social/profissional suas experiências específicas constituem aspectos identitários específicos.

Dificilmente se espera que um professor que atua em uma escola pública, com condições de trabalho deficitária, possua o mesmo conjunto de valores e representações do uso educacional de TD que aqueles professores da rede privada, que são beneficiados com salas de aula interativas e laboratórios tecnológicos equipados com diversos recursos. Certamente, as respectivas RS desses sujeitos serão distintas a respeito desse e, possivelmente, de outros fenômenos sociais.

Esta proposição se dá, efetivamente, levando em consideração os Fatores de Influência Social, Tecnológico e Organizacional que colaboram e sustentam nossa lente teórica e análise sistemática dos conteúdos.

Para aqueles professores oriundos das escolas privadas o conteúdo das RS indica termos como “caminhos, “didática” e “liberdade” que traduzem condições já franqueadas em sua jornada de trabalho.

Direcionando atenção ao termo “Inovação”, também presente em ambas análises, identificamos que para a rede pública este termo ocupa a 3ª colocação já na rede privada está na 1ª colocação. Para a rede privada o termo “Inovação” com 7 de frequência o que corresponde a 4,32% das respostas propõe que o contato com o novo faz parte de sua vivência profissional. Mesmo que vivenciando diversos desafios, comuns a todos, os professores da rede privada detêm benefícios se comparado aqueles oriundos das escolas públicas em razão do contato com as novidades tecnológicas, no uso das TD e condições físicas/estruturais.

Na análise de ambos grupos de professores, rede pública e privada, identificamos que a estrutura de suas RS possui sustentação 1º) em suas experiências profissionais individuais, tendo como ponto inicial de observação os contextos imediatos, e 2º) de sua imersão coletiva e abrangente do fazer docente em seus ciclos de trabalho (escolas que atuam e da Secretaria de Educação).

Nesse sentido, se apresenta de forma aberta a Função de Justificação da Teoria do Núcleo Central. Esta função, como se disse, intervêm após a ação, através da justificativa de um comportamento em uma situação. O que indica a importância dos aspectos de ordem profissional-individual dos professores e de seus respectivos espaços de atuação. A Função de Justificação também perpetua e justifica diferenças entre grupos sociais (rede pública-rede privada) e, através dos estereótipos, reforçam a posição social do grupo envolvido (ABRIC, 1998).

Postas essas questões, trazemos, a seguir, o desenvolvimento da segunda etapa de coleta de dados dessa pesquisa que corresponde as entrevistas semiestruturadas.

4.3 Entrevista semiestruturada

Após recebimento das respostas do questionário de Livre Associação, criamos um grupo via aplicativo *WhatsApp* com aqueles que nos concederam permissão para um segundo contato e que concordaram em participar da Entrevista semiestruturada, constituindo o segundo instrumento de coleta.

No decorrer da pesquisa, surgiram alguns apontamentos importantes e que gostaríamos de apresentar. Inicialmente, para auxiliar e direcionar a investigação na coleta e análise dos dados, estruturamos as questões tratadas na entrevista semiestruturada em três categorias ou, como denominamos, em Fatores de Influência. Ancorados em Nery (2016), estes fatores se constituem a partir de critérios tratados a seguir.

O Fator de Influência Social leva em consideração as Representações Sociais (RS) tidas como individuais ou aquelas de referência direta nos pares, outros professores, colegas de profissão. As questões contidas nessa categoria expressam teor atitudinal das experiências sociais.

O Fator de Influência Tecnológico considera uso, domínio, trato direto com as Tecnologias Digitais e modo como estas impactam no trabalho docente e na constituição de RS. Já o Fator de Influência Organizacional leva em consideração as intervenções externas às relações docente-TD-discente, com foco e considerando a estrutura organizacional e os protocolos adotados pelas escolas e instancias superiores na modalidade do ERE.

Outro apontamento está na identificação/compreensão de que a utilização da Análise do Conteúdo (AC) não se restringe a este momento da pesquisa, no qual buscamos interpretar os dados coletados, mas se dá durante todo o processo. Desde a construção do projeto de pesquisa, sua realização, interpretação dos dados e conclusões a AC, se faz presente nos auxiliando no trajeto epistêmico-metodológico.

Ilustrativamente, a formulação das hipóteses e dos objetivos, situados na introdução do trabalho, se constitui da elaboração de elementos contidos na Pré-Análise da Análise do Conteúdo e que serve de indício aos questionamentos que propomos verificar.

Os relatos docentes, por constituírem a manifestação verbalizada de suas RS, acabam explicitando a fluidez dos conteúdos, registros e temas provenientes de outros Fatores de Influência não necessariamente sendo daquele Fator de Influência que indicamos como estrutural nos subtítulos. Por esta razão, pode ser comum que índices e elementos pertencentes aos fatores de Influência Organizacional e Tecnológico se façam presentes no Social e vice-versa.

4.3.1 Fator de influência social

Como forma de levantamento de dados, compartilhamos *online,* por meio da plataforma Google Formulário, a entrevista semiestruturada contendo questionamentos que de maneira direta pudessem se aproximar dos dados desejados. A estrutura da entrevista possibilitou aos participantes um novo e maior espaço para a expressão de suas falas, RS dos professores e consequentemente maior conteúdo para nossa reflexão.

Entendemos que essas estratégias de coleta foram as mais apropriadas para o momento de emergência, decorrente a Pandemia do Covid-19. Nos itens que

seguem, trataremos os dados obtidos a partir das Entrevistas Semiestruturadas. Dialogaremos com as respostas dentro do seu conjunto/grupo de influência.

Questionados sobre quais palavras ou frase os entrevistados usariam para descrever o que sentiram ao perceber a necessidade de alteração na sua dinâmica de trabalho (enfatizando o uso de TD no início da Pandemia), resultaram os seguintes termos:

Quadro 12- Evocações da Mudança na Dinâmica de Trabalho

Evocação	Frequência	Evocação	Frequência
Adaptação	7	Mudança na identidade profissional	4
Assombrado	7		
Desafio	15	Nervosismo	5
Desespero	6	Paciência	6
Dúvidas	9	Pânico	6
Estresse	8	Perseverança	8
Frustação	7	Preocupação	10
Insegurança	6	Saúde Mental	8
Medo	9	Superação	9

Fonte: O Autor (2022)
Nota: Sujeitos da pesquisa

As palavras expressam, em sua grande maioria, um teor de preocupação e a angústia por parte dos professores, o que sugere certa intranquilidade emocional, bastante compreensível, em razão das mudanças repentinas no cotidiano de trabalho. Este fator é potencializado pela utilização de meios e recursos, tecnológicos digitais, por vezes, pouco familiares para uma parcela dos professores.

Como Moscovici (2007) nos indica, as RS em sua essência nos toca, conduz e inspira, e repercutem em nosso modo de ver e agir no mundo. Assim, o resultado obtido pela fala espontânea dos entrevistados, traduz, e aqui ressalta-se, com maior ou menor fidedignidade, a manifestação de suas Representações Sociais.

Fazemos esse reparo visto que, pode ocorrer do entrevistado não se sentir autorizado a relatar algum fato da sua experiência profissional ou mesmo que não queira se comprometer com uma resposta menos consensual do que aquela prevista

para grupo ao qual pertence. Portanto, trabalha-se sempre admitindo que a narrativa possa não corresponder à realidade factual do pesquisado.

As alterações nas dinâmicas de trabalho impuseram aos professores à docência em um ambiente (virtual) inesperado, promovendo uma sensação de "mudança da identidade profissional". A P18-Pb com 19 anos de experiência em sala de aula declara:

> a princípio um choque né, porque eu, por exemplo, não domino as tecnologias que temos hoje, todos esses recursos que temos eu não domino com precisão. Quem me socorreu foi minha filha que é mais jovem e está mais entrosada com isso aí (P18-Pb).

Esta fala revela a falta de apropriação dos recursos tecnológicos digitais voltados para o trabalho pedagógico. A professora expressa em sua RS o não domínio, a priori, das TD e a assistência externa que demandou para consolidar suas práticas de trabalho. Em síntese, sua RS expressa o receio pelo conhecimento limitado das TD, insuficiente para dar conta do Ensino Remoto Emergencial.

Como Moscovici (2007) nos disse, os meios de comunicação aceleram as demandas de mudança social e implementação para um elo entre as ciências. Assim, propõe que as Ciências Exatas, Humanas e Biológicas com suas respectivas tecnologias estariam cada vez mais associadas e seriam cobradas acompanhar estas demandas.

Respectivamente, as transformações sociais e o uso emergente das TD pretendem e reivindicam que os professores acompanhem as mudanças o que redunda em necessidade de formações continuas e atualizações, como ocorre em tantos outros ofícios.

Na concepção social, senso comum, muitas vezes, a apropriação tecnológica consiste na utilização de redes sociais e fazer uso de sites buscadores na Internet. A apropriação tecnológica está além dessas práticas comuns a nós.

Além das dificuldades inerentes aos saberes de uso das TD, outras dúvidas e questionamentos surgiram entre os professores:

> Será que eu vou conseguir? Será que eu vou saber? Será que eu vou dar conta? de que forma eu vou contemplar essas aulas? De que forma eu vou conseguir alcançar esse aluno? A palavra com certeza foi medo, inicialmente" (P01-Pb).

A fala da P01-Pb nos revela o sentimento coletivo, “Medo”, por parte dos professores oriundos das emergências que decorreram das medidas sanitárias de isolamento social.

A P08-Pb, que possui curso de especialização *lato sensu* em Psicopedagogia e Educação Especial, faz uso dos saberes de formação, local de atuação e de suas experiências profissionais para expressar suas RS. O que representa a utilização do Universo Reificado da TRS (MOSCOVICI, 2007), lembrando que, as RS que partem deste universo propõem a fala de especialistas nas áreas de conhecimento e grande parte de suas indicações surgem de conceitos científicos.

> No início tive muita dificuldade com os estudantes especiais. Na dinâmica do presencial já é difícil, imagina com o online. Me deparei refletindo sobre o que dizemos ser boas práticas. Em relação aos estudantes especiais, tive uma busca difícil por parte das famílias para incluí-los nas atividades. Podemos definir que éramos um profissional antes da pandemia e agora somos outros profissionais (P08-Pb).

Este relato torna-se significativo em devido ao indispensável trabalho e olhar sensível aos estudantes e pessoas com deficiência. Sua RS é construída e está ancorada em seus cursos de formação continuada. O advento da Pandemia e o Ensino Remoto Emergencial colocam no cerne da discussão quais as práticas profissionais eram exercidas antes da Pandemia e que com seu surgimento revelaram-se inviáveis para este cenário.

Retomamos as contribuições de Nóvoa (2017) que já orientava sobre a necessidade de o sistema educacional reinventar-se.

> Estamos perante um momento crucial da história dos professores e da escola pública. Precisamos repensar, com coragem e ousadia, as nossas instituições e as nossas práticas. Se não o fizermos, estaremos a reforçar, nem que seja por inércia, tendências nefastas de desregulação e privatização. A formação de professores é um problema político, e não apenas técnico ou institucional (NÓVOA, 2017, p. 1111).

O autor reforça que a formação de professores é um problema político e estrutural. Nesse sentido, se faz necessário a realização de um movimento coletivo que instigue as instâncias superiores ao cumprimento daquilo que deve ser franqueado ao grupo social de professores.

Vivemos um momento social e histórico que nos coloca em uma posição reflexiva como afirmou a professora participante “Podemos definir que éramos um

profissional antes da pandemia e agora somos outros profissionais" (P08-Pb). O que dialoga diretamente com a TRS: "existe uma necessidade contínua de re-constituir o 'senso comum' ou a forma de compreensão que cria o substrato das imagens e sentidos, sem a qual nenhuma coletividade pode operar" (MOSCOVICI, 2007 p. 48).

De fato, este é o movimento que progressivamente tem ganhado espaço e demandado dos professores reconstruir sua formação e suas práticas e poderem contar com o suporte adequado de formação, oferecida pelas instituições, e de organização estrutural nas escolas em que atuam, sobretudo aquelas da rede pública de ensino, relegadas ao esquecimento e aviltadas de inúmeras formas.

Questionados sobre quais palavras ou frase os entrevistados usariam para descrever seus três maiores receios sobre a adaptação do presencial para o ERE, as respostas nos permitiram elaborar o quadro a seguir. Que consiste em uma Pré-Análise dos dados, empregando certa referenciação dos índices e a elaboração de indicadores (BARDIN, 2011) que nos ajudassem a identificar as RS dos docentes.

Quadro 13- Receios na Adaptação do Ensino Presencial para o Remoto

Indicador (AC): **FORMAÇÃO TECNOLÓGICA**	
Respostas	Sujeito – Rede Ens.
Saber usar a tecnologia adequadamente;	P05-Pb
Não dominar a tecnologia;	P12-Pb
Insegurança em relação ao domínio da tecnologia;	P23-Pb
Saber utilizar de forma correta a tecnologia;	P31-Pv
A falta de formação;	P37-Pv
A adaptação as tecnologias;	P41-Pv
Tecnologia;	P50-Am
Ensino remoto.	P50-Am

Indicador (AC): **CONECTIVIDADE ESTUDANTIL**	
Respostas	Sujeito – Rede Ens.
Os alunos não terem acesso a essas ferramentas;	P01-Pb
O acesso à Internet e seu uso;	P02-Pb
A falta de acesso à Internet por parte dos alunos;	P05-Pb
Como manter o acesso aos estudantes diante da falta de acesso da maioria (posso dizer assim);	P08-Pb
Acesso aos alunos;	P12-Pb
O acesso das crianças;	P13-Pb
Dificuldade de muitos em relação à Internet e eletrônicos;	P33-Pr
Alunos sem Internet.	P50-Am

Indicador (AC): **ADAPTAÇÃO ESTUDANTIL**	
Respostas	Sujeito – Rede Ens.
O engajamento dos alunos;	P05-Pb
Aceitação deles;	P12-Pb
A aceitação das crianças e das famílias;	P31-Pv
A participação dos alunos;	P33-Pv
A participação dos estudantes;	P37-Pv
Prender sua atenção com tantas situações e objetos que tiram sua atenção no seu lar;	P38-Pv
A preocupação com pais e alunos de não conseguirem acessar as aulas.	P42-Pv

Indicador (AC): **EFETIVAÇÃO DO ENSINO**	
Respostas	Sujeito – Rede Ens.
Não conseguir um bom resultado;	P11-Pb
A dificuldade de se fazer entender à distância;	P12-Pb
Não conseguir realizar o meu trabalho na educação infantil;	P23-Pb
Avaliar se a criança realmente está alcançando os objetivos que foram elencados;	P38-Pv
Rendimento dos alunos.	P42-Pv

Indicador (AC): **USO ESPECÍFICO DE FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS**	
Respostas	Sujeito – Rede Ens.
Não saber utilizar algumas ferramentas digitais;	P01-Pb
O Domínio por parte de alguns professores das ferramentas digitais usadas nas aulas remotas (isso poderia acarretar na perda da qualidade das aulas e, como consequência, na evasão dos estudantes);	P07-Pb
A falta de conhecimento de certas tecnologias;	P15-Pb
Algumas dificuldades com os programas.	P28-Pb

Indicador (AC): **ORGANIZAÇÃO ESTRUTURAL**	
Respostas	Sujeito – Rede Ens.
Recursos tecnológicos;	P02-Pb
A falta de condições financeiras, por parte da família dos estudantes, para a compra de aparelhos celulares/notebooks e Internet Wireless;	P07-Pb
Falta de equipamentos;	P15-Pb
Não ter aparelhos adequados para realizar e transmitir aula;	P41-Pv

Indicador (AC): **TRANSPOR DIDATICAMENTE OS CONTEÚDOS**	
Respostas	Sujeito – Rede Ens.
Adaptação do conteúdo para garantir a aprendizagem;	P08-Pb
Conseguir passar realmente o aprendizado de forma concreta;	P31-Pv
Limitação em relação às atividades;	P33-Pv
Adaptar os conteúdos e recursos práticos para forma remota.	P38-Pv

Indicador (AC): **ADAPTAÇÃO FAMILIAR**	
Respostas	Sujeito – Rede Ens.
Falta de interesse dos pais;	P15-Pb
A dificuldade enfrentada foi a questão das famílias em participar;	P28-Pb
Relação dos pais com a equipe escolar.	P37-Pv

Indicador (AC): **COMPROMETIMENTO ESTUDANTIL**	
Respostas	Sujeito – Rede Ens.
Participação e interação;	P02-Pb
Desmotivação dos estudantes no período remoto, pois, sabemos que a pedagogia da presença, nas aulas presenciais, faz parte dos 4 pilares que constituem a efetiva participação do aluno nas atividades acadêmicas. Logo, precisaríamos adaptar este princípio norteador para o ensino remoto;	P07-Pb
O educando não está sempre assistindo e cumprindo seu papel que é o de fazer todas as atividades solicitadas pelo docente.	P15-Pb

Indicador (AC): **ETAPA DE MATURIDADE**	
Respostas	Sujeito – Rede Ens.
(Medo de) Ser palhaço para aluno;	P09-Pb
Ensinar Educação Infantil de forma remota.	P38-Pv

Indicador (AC): **ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL**	
Respostas	Sujeito – Rede Ens.
A cobrança excessiva por parte da escola;	P05-Pb
Não ter tempo suficiente para gravar e editar vídeos, cansaço excessivo.	P41-Pv

Indicador (AC): **CONECTIVIDADE DOCENTE**	
Respostas	Sujeito – Rede Ens.
O acesso à Internet e para o uso;	P02-Pb
Os meios de acesso (aparelhos e rede) para meu uso;	P13-Pb

Legenda: Pb – Rede Pública | Pv – Rede Privada | Am – Ambas

Fonte: O Autor (2022)
Nota: Sujeitos da pesquisa

O quadro acima nos indica que, durante o processo de adaptação de trabalho do ensino presencial para o ERE, os maiores receios dos professores giraram em torno das demandas por formação tecnológica de igual modo para as duas redes de ensino. Este dado evidencia as demandas elencadas nos Fatores de Influência Tecnológico e Organizacional. Uma representação que envolve insegurança inédita sobre o próprio preparo para exercício do ofício.

A questão da dificuldade de conectividade dos estudantes, teve maior naqueles da Rede Pública. Essa interpretação se justifica pelo fato de ser de conhecimento

comum que a realidade da rede pública concentra estudantes com condições econômicas desfavoráveis e, portanto, com menos acesso a dispositivos e a provedores de conexão à Internet.

Dos professores entrevistados, oito respostas apontaram como maior receio para o uso de TD, a falta de conhecimentos específicos sobre ferramentas tecnológicas. A partir daí pode-se inferir que uma representação comum para as Tecnologias Digitais no ensino é que elas são um saber de especialista, implicando em uma formação específica para operar tais recursos.

Quanto ao receio do professor em relação à adaptação/aceitação discente para esta modalidade de ensino, o maior índice se releva naqueles que lecionam em Rede Privada. É possível que essa RS desse professor prevendo maior resistência de aceitação/adaptação dos estudantes seja decorrente de um hipotético maior direito de contestação que é legitimado, no imaginário social, pela remuneração do serviço prestado. Os professores ficam apreensivos pelo receio de não se adaptarem e serem culpabilizados ou até mesmo demitidos.

Também surge o receio pela não efetivação do ensino de modo que as aulas remotas não dessem conta da dinâmica de ensinagem. Nesse ponto, leva-se em conta que a experiência de ensinagem dos entrevistados evoca, naturalmente, a RS do ensino presencial.

Dessa forma nada mais compreensível que uma experiência remota represente ameaça quanto à eficácia de sua dinâmica. As respostas revelaram desde preocupação com a estrutura física, conectividade e de recursos tecnológicos, até questões de dinâmica familiar para enfrentar a nova modalidade de aula.

Ao analisar as respostas dos professores por categoria, cotejando-as com as respectivas redes de ensino, identificamos que na rede pública de ensino a representação social envolve sobretudo a noção de “risco”, ou seja, um receio que se impõe, como se disse, majoritariamente, em relação a fatores de conectividade estudantil.

Já os professores da rede privada destacam receio/dificuldade na transposição didática dos conteúdos. O risco, enquanto representação, sugere ser mais ligado à própria performance profissional que ameaça a identidade do docente e o receio de perderem o emprego.

Quando visualizamos o depoimento no qual o professor afirma: “Não saber utilizar algumas ferramentas digitais” nos é revelado não só a ausência de formação para o trabalho pedagógico com as TD, mas também que mesmo sendo comum o uso de diversos meios e recursos tecnológicos na dinâmica de vida cotidiana, a transposição para o uso pedagógico dos recursos tecnológicos requer suporte e instrução para uso.

Ilustrativamente, ferramentas como Google Maps e demais aplicativos do gênero, além do seu uso comum, podem servir de suporte para aulas que envolvam localização, distâncias, sentido e direção. Contudo, há um caminho a ser instaurado e percorrido, pela instituição e pelo docente para uma incorporação metódica e didática deste e de outros recursos e meios das TD para apropriação dessa saberes convertendo-os em práticas de ensino. Tem incidido, nesse cenário, uma demanda que dialogue com os saberes da vivência cotidiana das TD com aqueles da experiência e prática pedagógica.

Ao nos depararmos com a resposta “Não dominar as tecnologias” além de ser reiterar a falta de formação para o uso das Tecnologias Digitais, entendemos que o termo dominar, metaforicamente, indica um desejo de controle, o que sugere que uso de tecnologia, sem o desejado traquejo, coloca o docente em situação imaginária de vulnerabilidade. Em outras palavras, não dominar as tecnologias pode se relacionar com o medo de perder o controle da dinâmica da sala de aula, sequestra simbolicamente o papel de figura que reflete os saberes, responsável pela circulação de conhecimentos.

E neste sentido nos deparamos com a frase: “Ser palhaço para aluno”. Essa afirmação, ao nosso ver, reflete uma posição de desvalorização da docência em nosso país. Com afirmações de maior ou menor intensidade, a representação social de desprestígio que os profissionais de educação suportam e quase consenso e não é fato novo. O aviltamento da docência se espelha nas parcas remunerações, embora este seja apenas um aspecto da depreciação e desmonte da educação no Brasil.

Neste cenário, se fizeram presente nos depoimentos dos professores, também, as incertezas quanto a etapa de maturidade estudantil, a formação tecnológica docente, a efetivação dos processos de ensino e da avaliação da aprendizagem. O conjunto dos aspectos volta a apontar para uma representação de despreparo da área educativa, como um todo, para inserção de TD no ensino.

A respeito do Fator de Influência Organizacional, frases como: “A cobrança excessiva por parte da escola” e “a relação dos pais com a equipe escolar” parecem decorrer da RS que a falta de apoio vivida na realidade presencial se estenderia, e agravaria, em uma modalidade alternativa cujas competências técnicas exigidas seriam outras. A alteração das rotinas, readaptação dos protocolos cotidianos demandariam, mais do que nunca, uma boa organização institucional, portanto há desconfiança e apreensão como representações da normalização de uso das TD no ensino.

Os professores pontuam, em suas falas, que recebem cobrança excessiva por parte da escola, o que pode ser caracterizado como a urgência em adaptação e produção de materiais online como vídeos, provas, aulas etc. que não faziam parte da rotina profissional docente do ensino fundamental e que, em determinado momento, se fizeram necessárias e urgentes o que ocasionou cobranças e pressão.

Já em relação às famílias o receio se dá pela ausência na realização das tarefas do estudante, dificultando a aprendizagem e sua avaliação. Atrelado a este contexto, estão as exigências e cobranças por parte das instituições para que os professores cativem seus estudantes e que o percentual de assiduidade e frequência estudantil se mantenha alto.

Em entrevista Nóvoa (2020, p. 8) indica que os melhores resultados escolares e as melhores repostas a este momento de crise “em todo o mundo, foram dadas por professores que, em colaboração uns com os outros e com as famílias, conseguiram pôr de pé estratégias pedagógicas significativas para este tempo tão difícil”.

Tal proposição dialoga com os questionamentos tratado anteriormente e as demandas dos professores por maior participação familiar. Sabendo das dificuldades para todos na transposição pedagógica nos processos de ensino e para avaliação. Docentes relatam receios no ERE e nestes termos, em contexto de desigualdade, se atrela a condição social do nosso país.

Analisar as falas dos sujeitos da pesquisa, por meio da frequência de termos ou Evocações, é um artifício que conta com reconhecimento científico (SANT’ANNA, 2012). A conexão que se estabelece entre as palavras indica, dentre as interpretações, o sentido e a significância que produzem para o conjunto de questionamentos requeridos.

Diante disso, uma das formas de exploração e tratamento dos resultados obtidos, foi a frequência de palavras e a conexão/aproximação entre elas. Palavras como: “aluno, falta, pai, não e relacionam” sugerem a dificuldade que os professores previram e propõem a ausência ou insuficiência da adaptação familiar para o ERE.

Palavras como: “tecnologia e forma” se relacionam de maneira recorrente. No contexto em que se expressam as RS, esta combinação, nos indica a forma como o modo de trabalhar, ou seja, a metodologia utilizada a partir dos meios tecnológicos.

Entendendo a necessidade de discussão a respeito dos modos de se trabalhar e dos desafios metodológicos enfrentados, questionamos os professores sobre o que ouviam dos colegas a respeito do uso educacional das TD.

A respeito dessa visão dos professores sobre o trabalho com uso de TD, os participantes nos relevaram alguns posicionamentos que indicaram um distanciamento e inexperiência no uso das Tecnologias Digitais inseridas no cotidiano escolar e para sua prática pedagógica.

A P37-Pv, que atua na rede privada e exerce o trabalho docente a 3 anos, indica em sua RS quatro aspectos sociais importantes contidos em sua análise e resposta.

> Tinha colegas que nem sabiam onde era o volume do computador. Elas diziam: “Gente eu não sei mexer não”. Com o celular elas sabiam mexer bem melhor, mas no computador travavam demais. Teve professor que não soube mexer direito no computador, era um dispositivo bom, mas ele foi e comprou um novo pensando que o outro não funcionava mais.
> Quando elas perdem o link da aula se veem loucas, desesperadas. Isso de professoras jovens de 30, 35 anos. Já tem professoras de 50 anos que fazem tranquilamente.
> Tem professora que é acostumada ter um monte de livro pra fazer os planejamentos. Eu vou direto na Internet porque facilita minha vida e o meu tempo (P37-Pv).

Primeiro, é enfatizada a necessidade por formação tecnológica digital, novamente emergindo a RS de despreparo didático, em seguida há angústia das colegas pela ausência de conhecimento com os equipamentos, despreparo operacional.

Na continuidade há a afirmação que o uso de celular (em vez de computador) era uma alternativa melhor. O relato que as professoras “travavam demais” quando

necessitavam fazer uso do computador merece destaque enquanto uma metáfora que propõe o embargo no desenvolvimento das atividades pedagógicas no meio virtual.

Outro aspecto descrito diz respeito à não relação direta entre idade, facilidades e impedimentos vivenciados pelas colegas de profissão. Ou seja, não há indicação que ser mais jovem confira mais eficiência no uso da TD. A sugestão que fica subjacente é que a eficiência se liga mais a um apreço pessoal dos recursos tecnológicos e, consequentemente, maior familiaridade com eles.

Buscando estabelecer diálogo com o quadro teórico, retomamos esta fala que destaca a incorporação da identidade mediadora docente está de certo modo relacionada à “ampliação dos repertórios culturais em rede, com professores e alunos aprendendo juntos” (SANTOS, 2019, p. 53).

Já a P18-Pb nos faz um levantamento do cenário anterior a Pandemia e como o trabalho com TD se efetivou para seus colegas no andamento da epidemia afirmando:

> A maioria dos colegas, professores, só usavam o computador para elaborar prova, teste, na verdade era isso. Prova, teste, digitar o planejamento para imprimir e colar na caderneta. Era isso que o professor sabia. O computador que era nosso amigo para fazer prova e de repente se tornou um bicho de sete cabeças (P38-Pb).

Esta fala revela que o uso tecnológico estava, anteriormente, associado à otimização do tempo e outrora representou facilidade, agora é percebido como algo difícil de lidar. A metáfora usada para exprimir complexidade, “bicho de sete cabeças”, convém lembrar, no dia a dia, é utilizada justamente quando algo é tão assustador que paralisa o sujeito que se depara com a monstruosidade perante ele. Isso indica que há manejos exitosos dos recursos e equipamentos tecnológicos por parte do sujeito, acaba por deslocar a representação de risco/receio do uso de TD nas práticas de ensino que é, aparentemente, bastante comum entre os sujeitos consultados.

Este discurso dialoga com as representações manifestadas por uma outra participante, atuante na rede privada comentando sobre uso de computador na escola:

> Tinham alguns colegas que nem sabiam onde era o volume do computador. Falavam: - Gente eu não sei mexer nisso, não. Com o celular elas sabiam mexer bem, mas no computador barreirava demais. Teve professor que não soube mexer direito no computador, era um dispositivo bom, mas ele foi e comprou um novo pensando que o que tinha não funcionava mais (P31-Pv).

A partir desta fala, identificamos que RS da utilidade do computador, por alguns grupos de professores, tem perdido espaços para os dispositivos móveis. A partir do telefone celular parece estar se tornando mais prático e funcional organizar e produzir os materiais necessários para o trabalho. O celular parece representar algo mais amigável, próximo do usuário. Novamente, o fato de o celular ter adquirido papeis múltiplos no cotidiano do cidadão, quase obrigando um uso constante (para além das funções de lazer) e, portanto, tornando o usuário mais hábil é fator que pode promover o deslocamento da representação social de Tecnologias Digitais como ameaças e/ou saberes de especialista.

No sentido inverso, a não utilização e o desinteresse pelo computador como dispositivo para o trabalho com as TD parece ser resultado da exigência de mais conhecimentos mais técnicos e, portanto, algo mais penoso de dominar. Em vista disso P01-Pb justifica a "ausência de conhecimento de tecnologia" como um receio: "Porque a gente vivia numa zona de conforto. Então a gente foi chacoalhado e teve que sair da zona de conforto sobre muita pressão e que não é bacana e ainda sem suporte" (P01-Pb).

O emprego do termo "zona de conforto" designa que os professores faziam um uso básico, mínimo, das TD em sua dinâmica de trabalho. Seja por falta de formação ou insuficiência de meios e recursos para realização das devidas atividades. Posto este cenário, do cotidiano escolar, de desestabilidade estrutural, intrínseco ao Fator de Influência Organizacional, justifica a dificuldade do trabalho docente e a ausência na implementação progressiva das TD.

Ainda, projetando as RS do uso das TD em cenários decorrentes da Pandemia, está a mudança de RS por alguns professores quando se aproximaram, aprofundaram o manuseio e incorporaram as TD em seu trabalho, obtendo resultados proveitosos.

> Antigamente as falas eram: Esses meninos não querem aprender nada, não sabem de nada, agora dê um celular pra eles que vão saber mexer. E Hoje é assim: Oxe e não é que eu tô gostando desses formulários do Google, já vem as provas corrigidas.
> Tem coisas que podemos aproveitar, que são simples e as crianças adoram. Ver nas tecnologias como uma aliada (P13-Pb).

A discussão apresentada por esta professora chama a atenção porque, segundo ela, expressa um sentimento que tem se difundindo entre seus colegas de profissão. Era bastante consensual que um celular em sala de aula era um agente de

distração e distanciamento entre os estudantes e a dinâmica de aula com as atividades pedagógicas.

Alguns professores deixam aberta a interpretação de que, talvez, com o direcionamento correto e a incorporação do dispositivo como meio de difusão dos saberes, os *smartphones* recebem uma nova qualificação, desta vez, positiva. A participante P13-Pb propõe a mudança das RS das TD partindo do negativo para o positivo.

De fato, como nos orienta a TRS de Moscovici (2007) a construção das RS perpassam momentos e ciclos de reconstrução periodicamente. Não se trata de um saber estável, definido e fechado, mas de um saber prático que nas vivências captura novos sentidos e representações.

Partindo do princípio do outro desafio enfrentado no trabalho com as TD, solicitamos que os professores comparassem o compromisso acadêmico de seus estudantes no ensino remoto e o compromisso nas aulas presenciais e também pedimos que oferecessem um exemplo como forma de identificarmos quais a RS os professores supõem que os seus estudantes sustentem sobre as TD na aprendizagem.

Por fim, também se buscou relatos sobre a incorporação desses recursos e a consequência dela na socialização e comunicação professor-estudante. Como resposta obtivemos alguns marcadores com base em índices relativos a

a. baixa participação
b. ausência de dispositivos tecnológicos e da Internet,
c. desorganização institucional (pertencente ao Fator de Influência Organizacional)
d. ausência de acompanhamento familiar no processo de aprendizagem estudantil.

A participação dos estudantes foi considerada pelos professores como "*baixa*". A P01-Pb informa ter recebido a devolutiva de apenas 5 (cinco) estudantes do total de 23 (vinte e três) pelo fato de seus estudantes não possuírem acesso a aparelhos tecnológicos e a Internet.

Pelos relatos se identificou a preferência docente por material impresso.

> Então quando chegaram as apostilas, mesmo que atrasadas, a minha demanda quase triplicou de devolutiva. Foi a ideia que a gente

> professor propôs desde o início da pandemia. A devolutiva de materiais impressos, como a gente achou que seria foi bem melhor.
> Os alunos teriam acesso ao material impresso e no WhatsApp a gente explicava e tirava dúvida, com vídeo ou áudio, eles poderiam ouvir quando pudessem. Eles poderiam ter um prazo de devolutiva para entregar. Não aconteceu isso, foi completamente diferente.
> Material impresso fora do prazo pela Secretaria de Educação, já estávamos trabalhando outros conteúdos e tivemos que parar e mesmo assim tiveram devolutiva de apostilas preenchidas.
> Me surpreendi. Alunos que não participavam no WhatsApp me devolveram no material impresso (P01-Pb).

A fala da professora registra o aumento da participação estudantil quando do recebimento e do trabalho com material impresso. Um outro fator interessante se dá pela performasse dos professores em adotar a flexibilização dos prazos para envio e devolutiva dos materiais, com foco nas orientações enviadas via *WhatsApp* que possibilitava acompanhamento assíncrono dos estudantes e suas famílias.

Tais argumentos coadunam com as indicações de Moran (2017) ao expressar a importância de implementar Metodologias Ativas e modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações, como se fez na utilização de recursos digitais e de material impresso, atendendo a demanda e meio possível de perpetuar o ensino. “A junção de metodologias ativas com modelos flexíveis, híbridos traz contribuições importantes para a o desenho de soluções atuais para os aprendizes de hoje” (MORAN, 2017, p. 24).

Também se constatou as reclamações docentes em razão dos atrasos e da desorganização institucional no envio de materiais e recursos fossem eles impressos ou digitais, o que, segundo relatos, dificultou a efetivação de todo processo pedagógico desde o trabalho docente até a participação estudantil.

Temos, de forma reincidente entre as RS dos professores àquilo que toca à eficiência dos trâmites escolares. Aqui, a incompetência pode ser entendida como marca representativa da escola brasileira, em outras palavras RS da nossa educação púbica. Falha em todas as instâncias das políticas públicas, desembocando finalmente nas agruras que os estudantes vivem na escola.

A P18-Pb expressou sua RS que dialoga com estas proposições e afirmou que: “Na escola não tira cópia. Quando tem tinta temos que levar as folhas. Eu tenho 50 alunos, duas atividades vai um bloco de folhas. Veja só o despreparo” (P18-PB).

A P13-Pb relata que percebeu o empenho estudantil vivido por “*fases*”. Houve a fase do novo (vivenciar aula pelo celular e computador) e a fase de demanda pelo retorno presencial. Em sua fala reafirma:

> Foram fases. No início eles queriam muito porque era algo novo, e alguns colegas deles das escolas privadas já estavam participando. Daí eles queriam vivenciar aquilo também. Mas hoje em dia percebo eles querendo a volta das aulas presenciais. Tia a gente vai voltar quando? A senhora já tomou vacina? E a gente volta quando? Eles têm tido muita ansiedade.
> Antes era legal, os slides, o Google Meet, era algo diferente. Mas hoje é assim: Há é aula no Meet é? De novo? Já já vou entrar (P13-Pb).

A RS que se expressa, inicialmente, é da evidente desigualdade social entre os estudantes provenientes da Rede Pública daqueles da Rede Privada. Há o desejo dos estudantes em conhecer e participar daquilo que outras colegas já participam. Com o passar dos meses, os professores percebem, e expressam em suas RS, o desgaste do trabalho pedagógico e da motivação estudantil ocasionado pelo distanciamento físico / isolamento social necessário na Pandemia. É confirmada a Representação Social que os professores têm atribuido de valor máximo, e insubstituível, ao contato próximo, a vivência cotidiana, mesmo que das dificuldades, enfim, a socialização que a escola promove e sustenta.

A P09-Pb com três cursos de formação inicial (Biomedicina, Letras e Pedagogia) e com especialização em Neuropsicopedagogia expressa sua RS informando que em cada nível de formação que atuou as dificuldades são específicas.

> Na EJA a noite, quando trabalhei eram poucos que respondiam com vídeo, mas com material impresso era maior a participação. Eram 24 estudantes, só 5 ou 6 davam mais trabalho. No final das contas eles devolviam as atividades prontas. Já estive na educação infantil no fundamental e na EJA tudo na mesma rede. Em cada nível se apresenta um problema diferente. É uma corda de caranguejo (P09-PB).

A professora faz uso do termo “corda de caranguejo” como metáfora para expressar que, independentemente do nível de atuação ou de formação dos estudantes, o problema se encontra na rede de ensino. Na estrutura, organização, planejamento e execução das atividades. Novamente, nos deparamos com a representação social de incompetência institucional cuja nascente se encontra nas políticas públicas federais que vão vertendo inadequações em todo os níveis do aparato que sustenta a educação, independente da fase e método que utilize.

Nota-se ainda que, naquilo que diz respeito às diferenças que caracterizam EJA e Ensino Remoto, ainda surgem dúvidas. A P18-Pb nos evidencia este dado quando responde a nossa pergunta em questão (compromisso dos estudantes nas aulas no ERE).

> A Educação a Distância requer disciplina dos estudantes. São mais de 20 a 30 minutos só chamando atenção e tentando organizar, precisa se ter essa consciência. No meu caso, eu saí do fundamental I e estou no Pré-1. Estou desesperada.
> O que eu fiz? Procurei gravar os vídeos e lanço no Youtube e lanço o link para os pais. Minha garagem com decoração parece mais uma sala de aula. Tive que inventar histórias, e eu não sei usar esses recursos tecnológicos que colocam coisas atrás (P18-Pb).

Aqui Educação a Distância é a expressão utilizada para referir-se ao Ensino Remoto Emergencial. Evidentemente isso é fruto do momento de transição que foi abrupto e denota, novamente, o quanto se exige da classe profissional e quão pouco se oferece para que ela se adeque às mudanças. A professora expressa a dificuldade em organizar a dinâmica de aula e do desespero em atender as demandas dos estudantes.

A P33-Pv relata que em sua jornada de trabalho encontra realidades diversas. “Algumas crianças eram acolhidas pelos pais e estimuladas a fazer as atividades, outras nem conseguiam realizar nada por falta de acompanhamento”. A ajuda e auxílio familiar, na RS dessa professora, revela-se importante para a concretização do trabalho pedagógico com os estudantes.

Enquanto de um lado, Rede Pública, percebemos as dificuldades no acompanhamento estudantil das atividades por falta de recursos e assistência, por outro lado, Rede Privada, como afirma a P37-Pv encontra outra categoria de obstáculos:

> Minha realidade é diferente por ser de particular. Os pais brigando com os meninos porque eles tinham que assistir. Tinham outras crianças estavam jogadas. Os pais, as babás deixavam elas (sic) em frente ao dispositivo e as vezes as crianças perdiam o foco. Mas a grande maioria participava ativamente.
> Para a questão do intervalo eram criados grupinhos, salas do Meet só para eles entrarem na hora do intervalo e brincarem por lá. Escolhiam um joguinho, uma brincadeira e deixavam eles lá. Era alguma forma de interação. Porque as aulas eram puxadas começavam de 7:20 até as 11:30.
> Ficou algo enfadonho, em momentos não tínhamos mais o que fazer, as atividades. Sempre ouvíamos depoimentos tia quando vamos voltar?

> Algumas crianças eram do integral passavam o dia inteiro no computador de 7:20 às 11:30 e das 13:30 às 17:30. Isso pra ocupar o tempo das crianças. Muito cansativo. (P37-Pv).

A fala da professora atesta que a participação de estudantes advindos da Rede Privada foi quase total. Isso indica que praticamente todos os estudantes possuíam equipamentos e recursos que lhe subsidiavam as condições necessárias para acompanhar a aula. Um outro dado significativo que se apresenta na perpetuação da modalidade integral de ensino, mesmo que remotamente, e pela ótica da professora se tornou uma jornada “muito cansativa”.

Por fim, as respostas relativas a este questionamento, trazemos a contribuição de uma professora também atuante na Rede Privada de ensino. Esta apresenta que:

> No início era maior a participação, depois foram diminuindo. Não é o que eles gostam, mas eles entendem. Tem crianças que ficam integral na escola e passavam o dia inteiro no computador, manhã e tarde.
> No intervalo eles ficavam brincando de mímica pela câmera, tivemos que reinventar nosso trabalho, nosso modo de lidar com as crianças (P41-Pv).

Tal proposição reafirma a presença da modalidade integral de ensino mesmo que remotamente. A RS da professora nos dá indício dos desafios enfrentados quando ela informa da necessidade de reinvenção na ocasião de indicar brincadeiras originalmente vividas no presencial, mas que, segundo ela, ganhou novo aspecto para a realidade virtual. Foi a criação de novos formatos de interação e socialização possível entre os estudantes.

Mesmo cientes que a Pandemia e o uso emergência de TD no ERE tenham trazido um turbilhão de desafios, solicitamos que os professores escolhessem 3 (três) palavras para que representassem reações positivas de seus alunos (se houvesse) ao Ensino Remoto (ou à Tecnologia Digital).

As palavras com maior regularidade foram:

a. Apropriação
b. Autonomia
c. Dedicação
d. Independência
e. Oportunidade
f. Pesquisa
g. Responsabilidade.

Como justificativa os professores argumentaram que com o distanciamento social e a ausência dos professores para “socorro” imediato das dúvidas dos conteúdos, os estudantes desenvolveram maior senso de responsabilidade em busca da apropriação desses saberes. Nesse sentido, podemos sugerir que a representação social da TD possa se aproximar de um meio de aprendizagem autônoma, autodidata.

Roldão (2007) já sugeria a existência de demandas sociais que se ressignificam periodicamente e reivindicam do grupo social/profissional, de professores, novas competências e habilidades.

Em relação a essa autonomia dos estudantes, uma professora afirma: “Eles aprenderam a se desenvolver mais, eles buscam realizar as atividades, eles sabem os horários se dedicaram a já trazem tudo pronto e fazem pesquisas já adiantando os conteúdos” (P37-Pv). Outra docente complementa: “A pesquisa e a dedicação que eles fizeram buscando fontes confiáveis que complementassem os conteúdos foram vividas claramente. Orientamos eles buscarem as informações, os conteúdos que estávamos trabalhando” afirma outra professora. (P08-Pb).

Esta fala se relaciona diretamente com as proposições de Masetto (2018) e Mélo (2018) que contextualizam o cenário social do futuro, que se faz no presente, no qual o professor (RE)descobre seu novo papel social como mediador pedagógico perpetuando sua parceria com os estudantes na construção das aprendizagens na formação.

Vale pensar que o professor sempre cumpriu o papel de mediador entre os conhecimentos/saberes e seus estudantes. Contudo, o momento atual proporciona certo (RE)descobrimento que se estabelece pela inclusão de novos artifícios tecnológicos digitais, na performasse pedagógica docente.

Retomamos o questionamento feito durante o questionário de Livre Associação solicitando que o professor dissesse alguns termos que melhor representassem o Ensino Remoto Emergencial e o uso de Tecnologias Digitais?

No tratamento dos dados e para a respectiva análise elaboramos abaixo um quadro com as respostas.

Quadro 14- Representação do Ensino Remoto Emergencial e o Uso de Tecnologias Digitais

QUESTÃO: Para você, quais são as 3 (três) ou 4 (quatro) palavras que melhor representam o Ensino Remoto Emergencial e o uso de Tecnologias Digitais?	
RESPOSTAS:	
P01-Pb	Desafio; Propagação das desigualdades; Retrocesso no ensino aprendizagem.
P02-Pb	Desafio; Busca; Adaptação.
P05-Pb	Desafio; Dedicação, Aprendizagem, Empatia.
P07-Pb	Adaptação; Inovação; Solidariedade (necessidade de) tirar um tempo para ensinar — ou até mesmo criar um tutorial — (para que os) colegas de trabalho ou estudantes que não tem domínio ainda sob as ferramentas digitais; Empatia saber que nem sempre o próximo terá a facilidade em dominar aquela ferramenta digital – alguns tem mais facilidade que outros nos usos do “novo”.
P08-Pb	Desafio; Trabalho em equipe; Aprendizagem constante.
P09-Pb	Desafio.
P11-Pb	Força de vontade
P12-Pb	Desafio; Interação; Falta de compromisso.
P13-Pb	Inovação; Adaptação; Necessário.
P15-Pb	Superação; Aprendizagem, Conhecimento, Persistência
P18-Pb	Inovação; Resiliência, Adequação; Investimentos.
P23-Pb	Ensino de novas descobertas; novas metodologia; Novo aprendizado.
P24-Pb	Realidade; Adequação; Compromisso com a educação.
P28-Pb	Paciência; Inovação; Disponibilidade; Maravilhoso.
P31-Pr	Ressignificação; Coragem; Mudança.
P33-Pr	Inovador; Fascinante; Necessário; Auxiliador.
P37-Pr	Dificuldades; Adaptação; Superação.
P38-Pr	Desafio; Reinvenção; Criatividade.
P41-Pr	Tristeza; Insegurança; Reinventar; Superação.
P42-Pr	Desafio; Resiliência; Paciência; Gratidão.
P50-Am	Desafiador
Legenda: Pb – Rede Pública | Pv – Rede Privada | Am – Ambas	

Fonte: O Autor (2022)
Nota: Sujeitos da pesquisa

Analisando a frequência das palavras, identificamos, predominantemente os termos: “Desafio, adaptação, inovação, novo, superação e aprendizagem”. Ao mesmo tempo que a representação sugere as TD como um desafio posto no contexto de fala

dos professores atrelam o sucesso à oferta de condições formativas para utilização confiante dos meios e recursos tecnológicos.

Novamente emerge a ausência de formação inicial e continuada, como tônica da dificuldade no trato com as TD na prática pedagógica. Ascendem os “desafios” no processo de ensino que demandam sua “superação”. Professores e estudantes carecem se “adaptar às inovações” tecnológicas de cunho formativo educacional.

A seguir, a representação visual hierarquizada das palavras mais frequentes na RS do Ensino Remoto Emergencial, nuvem de palavras.

Figura 4- Nuvem de Palavras - Ensino Remoto Emergencial

Fonte: O Autor (2022)
Nota: Sujeitos da pesquisa

Por identificar a “propagação de desigualdades” decorrente as dificuldades de conectividade estudantil e docente, principalmente daqueles oriundos da rede pública, os professores representam o ERE como “Retrocesso no ensino aprendizagem”, e pontuam que esta nova dinâmica ocasionou diversas “mudanças”, trazendo consigo “desafios”, tais como, a incerteza da efetivação do ensino atrelado à necessidade de suporte tecnológico e de formação. Os professores representam que tais desafios demandam de si “empatia, resiliência, reinvenção, adaptação e criatividade” para superá-los.

Identificamos, na análise da frequência das palavras, predominantemente os termos: “Acesso, falta, não, tecnologia e aluno”. Nesta colocação os professores

pontuam carência por condições estruturais de conectividade e de recursos em momentos antecedentes e no curso da pandemia. Essa é uma RS da realidade do país em termos de desigualdades econômicas que privam a maior parte da população do acesso a toda a sorte de bens.

O cenário de ausência estrutural/física de recursos tecnológicos atinge tanto a comunidade da rede pública quanto os sujeitos oriundos da rede privada. A partir das falas dos professores, eles e seus estudantes, são acometidos da problemática física e de conectividade.

O P23-Pb, que atua na rede pública, apesar de pontuar dificuldade por parte das famílias em participar da nova dinâmica do ERE e a inexperiência na utilização de programas tecnológicos em seu trabalho, representa que esta nova modalidade demanda “paciência, disponibilidade” e conclui considerando como “maravilhosa”.

Da mesma forma, a P41-Pv embora cite dificuldades na participação estudantil, na transposição didática dos conteúdos, na ausência de conectividade e estrutura tecnológica, conceitua o ERE como “inovador, necessário e auxiliador” nesta nova modalidade de ensino.

Assim, mesmo diante dos desafios elencados, as professoras estimam que a inserção das Tecnologias Digitais em sua dinâmica de trabalho tem sido algo positivo e necessário diante da impossibilidade da realização presencial das aulas o ERE e se revela como a maneira mais efetiva e direta de prosseguir com as atividades formativas.

Percebamos que há, nessas indicações, certa reelaboração das RS dos professores. Há um movimento, apesar de sutil, que é significativo em termos das Representações Sociais e do Pensamento Simbólico das TD em educação. Moscovici (2007) nos ajuda quando diz: “As representações sociais estão, é claro, relacionadas ao pensamento simbólico e a toda forma de vida mental” (Id., 2007, p. 302).

Assim, as construções rígidas, inflexíveis e resistentes à mudança do Núcleo Central, o que historicamente estava definido, se mobilizam e convertem, em certo ponto, no Sistema Periférico (ABRIC, 1998).

É importante destacar que além das plataformas tecnológicas que subsidiaram a realização do ERE, outras estratégias foram adotadas, pelo país afora, quando da suspensão completas de aulas para que o processo educacional prosseguisse. Das

diversas experiências, citamos a preparação de materiais impressos (kits de atividades, apostilas) que ficavam disponíveis na escola para retirada pela família; tarefas enviadas para os endereços eletrônicos dos pais, vídeos com aulas disponibilizados online ou enviados às famílias etc.

Neste sentido, é importante caracterizar neste primeiro momento, socialmente as RS de professores, têm indicado a ausência de trabalho e familiaridade com as TD. Para os docentes este feito se dá em decorrência a falta de formação e ausência de estrutura física e de equipamentos nas escolas. Este aspecto será melhor tratado no Fator de Tecnológico de Influência.

4.3.2 Fator de influência tecnológico

O segundo grupo de perguntas da entrevista semiestruturada referiu-se ao Fator de Influência Tecnológico, como apresentado anteriormente e considerou o uso e o domínio direto com as TD, bem como, o modo como estas impactaram no trabalho docente e na constituição de RS.

No Fator de Influência Tecnológico, buscou-se uma aproximação entre a realidade social como um todo e o cenário em que os professores atuaram no trabalho com TD no ERE.

Nesse sentido, questionou-se como o professor percebeu o acesso/disponibilização de meios e recursos para o seu trabalho com as TD no ensino. A intenção foi cotejar as RS já manifestas no Fator de Influência Social e avaliar sua aproximação nesse questionamento.

Como resposta, e por unanimidade dos participantes da pesquisa, constatou-se o consenso em torno das representações da “Falta”, “Inexistência” “Insuficiência” de dispositivos tecnológicos que auxiliassem os professores no trabalho pedagógico. A P13-Pb, sobre a realidade de seus alunos, reitera:

> Alguns não tinham nenhuma forma de assistir, daí o que restou foi preparar material impresso e disponibilizar na secretaria da escola para as famílias buscarem. Fomos fazendo aula gravada e atividade impressa. Ficava online e também gravava para os que não tinha a possibilidade síncrono.

> As aulas televisionadas não deram conta, porque, não dialoga com a especificidade da minha turma. Muitos estudantes estão no 4º ou 5º ano e anda tem dificuldade de leitura e escrita. Eles não vão acompanhar as aulas da televisão (P13-Pb).

A professora exemplifica como se deu a materialização da modalidade híbrida de Ensino que consistiu na articulação entre o material impresso e as aulas digitais gravadas ou síncronas. Retomando estas proposições nos deparamos com Moran (2017, p. 23) que reafirma: “num mundo em profunda transformação a educação precisa ser muito mais flexível, híbrida, digital, ativa, diversificada”. É fato e vivenciamos isso da forma mais dolorosa possível quando da implementação das medidas sanitárias de isolamento social. Foi nesse panorama que se escancarou ainda mais, se possível, a perversidade do sistema que deixa quem mais precisa, mais à mercê da própria falta de sorte.

Ela em um dado momento, P13-Pb comenta sobre as aulas ofertadas pela televisão. Esta foi uma adoção da Secretaria Municipal de Educação de Caruaru (SEDUC) que visou contemplar estudantes que não tinham acesso a dispositivos tecnológicos como smartphones, tablets, notebooks, computadores desktop.

Figura 5- Aula em Casa - Televisionada

Fonte: Prefeitura de Caruaru

A figura 05 representa a chamada que a SEDUC fez, periodicamente, aos estudantes apresentando a programação das aulas que seriam televisionadas. Por mais que o intuito dessa ação fosse atender a um maior número de estudantes e democratizar o acesso aos conteúdos e auxiliar no processo de aprendizagem, P13-Pb afirma que, infelizmente, esta estratégia não contemplou minimamente as especificidades de cada turma.

No Brasil temos milhares de turmas de 4º e 5º ano do EF, contudo, cada turma vivencia uma dinâmica formativa distinta da outra. Ilustrativamente, mesmo que as turmas sejam da mesma escola o conjunto de estudantes específicos de uma turma apontará para necessidades, metodologias e níveis de aprofundamento que não se assemelha as demais. A uniformização que é feita para que um tema possa ser divulgado em um programa único para comunidades distintas, não passa de um paliativo de má qualidade para a ausência da aula presencial.

Além da percepção quanto a disponibilidade de Tecnologias Digitais para o trabalho docente, buscamos analisar dos professores seu vínculo direto com as TD. Em razão disso questionamos ao professor se ele considerou que o seu domínio com as Tecnologias Digitais foi suficiente para dar conta das demandas que surgiram.

As respostas a este questionamento foram majoritariamente negativas. Ou seja, grande parte dos professores afirmam que não dominavam as Tecnologias Digitais de forma consistente para atual no ensino remotos emergencial. Uma professora afirmou: “Não, não era. Foi um ponto pra dar um estalo na gente porque não era e ainda não é. Na verdade nunca tivemos suporte para isso nem quando era presencial. A gente pagava para alguém fazer” (P18-Pb).

A RS desta professora da TD até o momento da Pandemia, sugere que elas eram consideradas “supérfluas’ na sua prática docente. Explicita que na dinâmica do trabalho presencial nunca se sentiu instigada a trabalhar com TD e quando precisava fazer uso desses recursos “pagava para alguém fazer”. Isso nos remete a Nóvoa (2009) que preconiza sobre a necessidade de autoformar-se, de buscar formas de se aproximar e fazer uso das TD pois a construção de “conhecimento que se inscreve numa trajetória pessoal” (NÓVOA, 2009, p. 88).

O terceiro questionamento do Fator de Influência Tecnológico buscou compreender como os professores representavam a infraestrutura tecnológica, logística e operacional para o uso de recursos no trabalho com as TD.

As respostas que obtivemos nos apontam que, unanimemente, não houve infraestrutura tecnológica no trabalho com as TD, inclusive para os docentes atuantes na Rede Privada. Para esses sujeitos, da Rede Privada, fizeram uso exclusivo de recursos próprios. Já os da Rede Pública mesclam entre recursos próprios e cedidos pela SEDUC.

Uma professora atuante na Rede Pública afirma: “Não existia infraestrutura tecnológica. O material que foi disponibilizado na rede não foi disponibilizado para todos os professores, teve professor que não recebeu notebook, pra trabalhar” (P18-Pb).

Entendemos que a distribuição dos dispositivos tecnológicos se deu de forma desigual e pelo que elencam os professores, sem critérios. Uma outra participante expressa em sua RS as estratégias que adotou para conseguir desenvolver seu trabalho.

> Eu passei um ano dividindo um computador com uma professora mais idosa, eu fazia minhas planilhas e as dela e por isso eu usava o computador que ela tinha recebido e não sabia usar.
> Mas aí no ano seguinte ela mudou de escola e de coordenação e teve que levar o notebook de volta. E eu fiquei como? Desesperada!
> Disponibilizaram um equipamento sem qualidade, ele não abarca as atividades que precisamos. E os nossos celulares no particular, a gente perdeu a nossa privacidade. A gente perdeu a nossa privacidade (P01-Pb).

O compartilhamento de equipamentos foi uma prática bastante utilizada durante a Pandemia pelos professores. Isso devido à escassez de dispositivos. Ainda, se instala a problemática da falta de qualidade nos equipamentos, com problemas de funcionamento. Este fato se evidencia na fala da professora quando diz:

> Precisei comprar um celular novo. Depois de um tempo meu computador deu problema e solicitei um computador na escola. O que recebi não tinha webcam, eu usava meu celular para gravar e finalizava tudo no computador. Ia tentando me adaptar no que eu podia, com o que eu tinha. Isso foi muito difícil (P41-Pv).

Identificamos na fala dessa professora mais um registro da adoção de múltiplas estratégias para efetivação do ensino. Utilizar dois ou três dispositivos para concluir

um material que poderia ser produzido em apenas um que possuísse os componentes necessários para o trabalho.

Diante deste quadro que se identifica as dificuldades enfrentadas pelos professores, buscamos compreender como eles representam as perdas ou prejuízos por parte dos seus estudantes. Para isso questionamos como eles representavam as perdas vividas pelos seus alunos com o uso da tecnologia.

Como respostas os professores enfatizaram as perdas inerentes às desigualdades sociais, já identificadas no Fator Social de Influência; as lacunas formativas e a falta de inclusão, por exemplo. A P01-Pb expressa que “Eu acredito que tenha sido aquela perda, né. Na questão do processo de ensino e aprendizagem”.

Foram salientadas as perdas relativas ao trabalho presencial e coletivo, vivido no chão da escola. A P33-Pv diz que sentiu a perda para seus alunos por não conseguir

> trabalhar a natureza, as cores presencialmente, no jardim da escola. É importante e necessário. As atividades lúdicas, psicomotoras. Acho que nisso daí as crianças precisam demais. Tenho alunos que têm babás fantásticas, recreadoras. Mas ainda acho que faltou a socialização (P33-Pv).

Se revelam de forma explicita a distinção e o abismo visível, em termos de acesso aos meios e recursos tecnológicos digitais, para efetividade de seus estudos, entre os estudantes inerentes da Rede Pública daqueles da Rede Privada.

Dessa forma, a TD pode induzir a representação de Símbolo de Desigualdade Social. Estudantes da Rede Pública mal conseguem um ponto de acesso à Internet para conseguir acompanhar a realização das atividades pedagógicas, enquanto outros estudantes contam com equipamentos sofisticados e conexão veloz.

> A conexão à internet em banda larga é fundamental para que possamos ter projetos emancipatórios que tragam resultados significativos. Não podemos pensar num sistema onde as escolas, que já receberam os computadores portáteis e os tablets em quantidades significativas, muitas vezes com 400, 500 ou mais unidades, disponham de uma conexão que longe está dos já pouco 2 Mbps, prevista na última atualização do Plano Nacional de Banda Larga (PNBL) (PRETTO, 2017, p. 49).

Lucas Pretto (2017), nos transmite sua concepção de emancipação social e formativa, através do acesso à Internet. O autor propõe que a progressiva lógica estrutural da educação está em se ter escolas/comunidades conectadas.

Diante desses dados e do cenário construído pelos professores desde a realização do questionário de Livre Associação e como forma de ilustrar a conjuntura de experiência prévia. Perguntamos de que forma o professor conceituava o uso das TD no cotidiano escolar antes da Pandemia.

A P01-Pb sinaliza: “Inexistente. Nunca conseguimos fazer nada. Mal tinha Internet na escola. Eles querem muito e não oferecem nada que possa ajudar construir”. A utilização do termo eles se refere a equipe gestora da escola e a SEDUC. Já a P41-Pv diz que “utilizava o básico, Datashow, slide. Agora as crianças tem acesso aos tablets. Na nossa dinâmica normal tínhamos os livros que tem a proposta de algumas atividades com realidade aumentada” (P41-Pv).

Pelo que aponta a professora, a utilização de slides na aula projetando-os via Datashow representa a utilização básica de TD no cotidiano escolar. Diante disso, nos questionamos se a utilização de apenas estes recursos configura a inclusão social tecnológica, ou de fato o Multiletramento como nos propõe Rojo (2017, 2018).

Realizando a AC das respostas deste questionamento nos deparamos com a respostas da participante P13-Pb que, indiretamente, nos respondeu ao questionamento supracitado.

> Eu costumava usar os computadores do laboratório, data show. Eu percebi agora que as atividades com tecnologia que eu fazia com as crianças estavam só remodeladas. Não direcionavam eles para um trabalho de fato tecnológico e educativo. A lousa digital da escola eles adoravam utilizar. A participação deles era bem maior (P13-Pb).

Dispensa-se comentários suplementares a esta fala, quando a participante afirma que o trabalho tecnológico que lhes era possibilitado tratava-se apenas de uma remodelagem do modelo tradicional de ensino. Assim, não instigava nos estudantes maiores possibilidades de criação, inovação e o desenvolvimento de habilidades e competências características da formação tecnológica escolar. Aqui a representação social é da TD como mera roupagem nova para um ensino que permanece o mesmo.

Em linhas gerais, o conjunto de perguntas e respostas inseridas no Fator de Influência Tecnológico nos elucidam a difícil realidade vivida pelos professores quanto à escassez de materiais tecnológicos para o trabalho pedagógico reforçando a desigualdade social encarada pelos professores e estudantes advindos da Rede Pública.

4.3.3 Fator de influência organizacional

Como indicado anteriormente, o Fator de Influência Organizacional leva em consideração as intervenções externas às relações docente-TD-discente, com foco e considerando a estrutura organizacional e os protocolos adotados pelas escolas e instancias superiores na modalidade do ERE para o trabalho docente com as TD.

Indagamos inicialmente se haviam tido alguma ajuda externa para conseguir usar as Tecnologias Digitais nas suas aulas.

Como resposta dois indicadores que apresentaram em linhas gerais as demandas docentes. O primeiro indicador se referiu à ajuda de pessoas provenientes dos seus ciclos de convivência como familiares e colegas de trabalho. O Segundo indicador está na consulta online em tutoriais e na realização de cursos. Como indício destas proposições está a fala da P01-Pb a qual confirma:

> Ajudei e pedi ajuda também. Não tinha como não pedir. Teve coisas que eu disse: - Não tem, não sei, não vou saber fazer. Meus colegas disseram, a gente dá um jeito. Foram todos pesquisando na Internet e um ajudando ao outro. Tivemos que fazer nossa autoformação (P01-Pb).

Na fala da professora identificamos a articulação necessária exercida no trabalho coletivo, por ela associada aos colegas de trabalho, principalmente, na intensa realização de pesquisas na Internet. Como evidencia a docente “teve coisas que não vou saber fazer” ilustrando a ausência em formação tecnológica.

O trabalho coletivo e o sentido de ajuda e construção coletiva, dito pela professora, dialoga com o conceito, anteriormente discutido, de Profissionismo (BOURDONCLE, 1991) que está na construção histórica do profissional docente de forma coletiva pois individualmente seria árduo sustentar uma prática e um fazer profissional que desse conta das presentes demandas sociais como tem sido o ERE.

Já a P18-Pb afirma: “Pedi ajuda a minha filha que é mais jovem e conseguiu me ajudar. Tutoriais da Internet e dos colegas que criaram vídeos para ajudar”. Este discurso nos relata que além de tutoriais disponíveis na Internet os professores produziram vídeos para atender as demandas específicas que não eram contempladas convencionalmente na Internet.

> Eu recorri muito aos tutoriais de Internet. Nunca fui uma pessoa muito achegada as tecnologias. Ai pra editar vídeos, fazer de tudo só com os tutoriais e também pedi ajuda ao meu irmão que tem 18 anos. Ele também estava de aula remota e sabe mexer em um monte de coisa, que foi quem me ajudou a editar os vídeos no começo (P13-Pb).

A P13-Pb possui 28 (vinte e oito) anos apenas 10 (dez) anos a mais que seu irmão que para ela “sabe mexer em um monte de coisa” inerente às TD. Analisando discursivamente esta fala, identificamos que por mais jovem que seja a professora ela não se sentiu tão capacitada e entrosada com o fenômeno das TD indicando que seu irmão estava mais próximo desta realidade sociológica digital.

Nosso segundo questionamento foi se a instituição se manifestou a respeito do uso educacional das TD.

Propusemos essa questão o como forma de aprofundar e analisar como se constituem as RS dos professores em relação ao seu local de trabalho. A P18-Pb afirma que:

> Tive maior apoio da coordenação, ela buscou meios de me ajudar com recursos. Mas mesmo assim foi difícil porque meu celular não deu conta. Simplesmente se apagou. Ela disse que eu desse um jeito. “Arrume, dê um jeito”. Suporte mesmo adequado não teve não (P18-Pb).

Diante das informações prestadas pela professora entendemos que houve, por parte da equipe gestora, a intenção positiva de ajudar. Entretanto, pela escassez de recursos tecnológicos para o trabalho a professora considera que não houve suporte adequado. Quando a mesma se deparou com a falha de seu dispositivo pessoal não recebeu nenhuma ajuda institucional.

Para que o trabalho com as TD fosse realizado houve uma série de formações, para os professores da Rede Pública, com o propósito de auxiliar os professores em seu trabalho levando em consideração as atividades pedagógicas diretamente com os estudantes e aquele burocrático com o preenchimento de planilhas e envio de relatórios. Nesse sentido, a P01-Pb nos revela:

> O seguinte é esse, a gestora quando ia ensinar o uso da planilha, ela gaguejava, anotava no papel. Nem ela estava sabendo, imagine a gente.
> Ela passou por uma formação e na hora de passar pra gente nem ela sabia. A gente nem culpava ela porque também era difícil pra ela. Pouco, nenhuma proposição direta para nos ajudar, seguimos a risca as diretrizes da SEDUC (P01-Pb).

O desconhecimento, a ausência de formação prévia e os desafios para o trabalho com as TD no ERE afetaram todos aqueles inseridos no contexto escolar. As RS que partem dos professores expressam a compreensão desta realidade e traduzem-se na empatia com os demais colegas de profissão. Na fala da professora evidenciamos que a instituição escolar propõe pouca ou quase nenhuma manifestação da escola enquanto instituição “independente”. O que se vivenciou foram as indicações propostas e diretrizes ditadas pela instância superior, a SEDUC.

Já para professores da Rede Privada a realidade e a constituição das metodologias de ensino se efetivaram a depender da instituição. Assim, as falas e indicações acerca do trabalho com TD dependia da escola que se trabalhava e da dinâmica de ensino adotada.

“Trabalho em duas escolas, a da manhã tinha condições e me deu todo apoio. Já a da tarde não estava preparada para o uso das tecnologias nas aulas. A Coordenação precisaria buscar formas de ajudar” (P41-Pv).

Como se percebe, as escolas oriundas da Rede Privada estavam em momentos e circunstâncias distintas. Para aqueles professores que atuam em mais de um espaço escolar se tornavam desafiadoras as múltiplas realidades encontradas nas jornadas laborais. De modo, que o cumprimento e exercício profissional poderiam acontecer de forma minimamente satisfatória em um turno/expediente de trabalho e no outro o professor não conseguiria sequer se comunicar com seus estudantes.

Com as instituições públicas seguindo as normas e diretrizes propostas pela SEDUC ou, como ocorreu em algumas escolas da Rede Privada, adotando múltiplas estratégias e conseguindo realizar o trabalho diretamente com os estudantes procuramos saber dos professores se a escola procurou ajuda-los nos desafios com as Tecnologias Digitais e, em caso afirmativo, de que forma aconteceu esse auxílio.

As respostas anunciadas pelos professores da Rede Pública retomam ao contexto de cumprimento as diretrizes da SEDUC. Ou seja, a ajuda ofertada foi através das formações concedidas pela instância superior.

> Tiveram as formações. Todo mês tem. Era toda semana, foi pra quinzenal e agora é mensal. Aí vê, toda semana ter uma formação de 8:00 as 11:30 falando exatamente as mesmas coisas. Já estamos entrando em dois anos de Pandemia, será que a gente não aprendeu a usar as habilidades? A identificar quais habilidades os alunos se dão bem e quais eles têm dificuldade? (P01-Pb).

Os professores informam que foi criado um quadro contínuo de formações, contudo, grande parte desses encontros retratavam o que já havia sido trabalhado, discutido e apresentado para os profissionais da educação. O que causou nos professores inquietação e irritabilidade.

Como disse a P01-Pb, com dois anos de Pandemia e de formações contínuas que tratavam do mesmo assunto “será que os professores não conseguiram se apropriar das informações?”

Por parte dos professores atuantes na Rede Privada identificamos múltiplas realidades. De um lado, as demandas de trabalho dos professores não são ouvidas pela instituição que os responsabiliza por problemáticas provenientes do contexto Pandêmico. A P33-Pv justifica o cenário:

> Os alunos que estão se evadindo, ninguém coloca responsabilidade em outra coisa a não ser nos professores. Se eles desistem, ninguém pergunta se é por conta da Internet, dos recursos, se é financeira ou alimentícia. Dizem logo que é nossa aula que não está atrativa. Somos responsabilizados por coisas que não são da nossa alçada. Existe a falta de conversa de diálogo. Os coordenadores não repassam as nossas demandas, as informações (P33-Pv).

A falta de diálogo e a quebra de informações entre os professores e os seus superiores produz instabilidades na rotina de trabalho. A professora significa-se como vítima em sua RS e questiona se outros fatores externos ao seu trabalho não seriam os causadores de problemas atribuídos ao seu desempenho profissional e de seus colegas. Desse modo, a instituição, segundo o relato, não exerce(u) o seu papel de facilitadora de condições para um bom trabalho dos professores.

Pretto (2017, p. 55) propõe que: “Precisamos, portanto, olhar de maneira ampla para a questão educacional, focando nas profundas e necessárias transformações curriculares, na formação de professores, na arquitetura escolar, entre tantos e tantos outros temas correlatos”. A demanda por formação é um ponto característico, historicamente demarcado, que perpassa por todos os Fatores de Influência em nossa investigação.

Já em outra escola privada o cenário de atuação docente foi distinto. A P37-Pv manifesta suas RS e nos fala sobre as suas condições de trabalho e as plataformas utilizadas pela instituição de ensino durante o ERE.

> A escola ajudou bastante. É algo da própria instituição. Sempre que eles vão colocar algo novo fazem primeiro as formações. Isso foi com

> o Meet, o Moodle, Sala de Aula Google. Mudaram depois a plataforma, mas eu aprendi rápido e ajudei os colegas também que tinham dificuldade (P37-Pv).

A professora participante afirmou que na instituição em que atua é comum, faz parte da cultura escolar, a colaboração formativa com os profissionais e que estas atividades ocorreram antes da implementação dos recursos. Mesmo diante das mudanças repentinas e emergenciais, os professores conseguiram acompanhar pois foram ofertadas condições prévias para o trabalho com as TD.

Sabendo das dificuldades e desafios enfrentados pelos professores durante o ERE com o uso das TD buscamos compreender se o Ensino Remoto Emergencial produziu maior ou menor ou a mesma carga de trabalho da modalidade presencial.

As respostas obtidas pelos professores participantes da pesquisa nos apontam para a unanimidade que a demanda de trabalho aumentou durante esta modalidade de ensino.

A P13-Pb destaca que “Foi uma sobrecarga de trabalho muito grande”. Outros professores também indicam que houve “Mais trabalho! Sem dúvida. Pelo motivo da burocracia imposta e da falta de experiência com os recursos e com as tecnologias” (P01-Pb). Retratam o quadro de adoecimento pela sobrecarga de trabalho: “Mais trabalho, e o pior, quem adoece é a gente” (P18-Pb).

Já a participante P13-Pb reafirma as condições de excesso de trabalho e nos diz que:

> Aumentou muito a carga horária de trabalho. Nas secretarias, eu não sei o que passa na mente do povo são inúmeras planilhas desnecessárias. É planilha pra planejar aulas, pra acompanhar as habilidades da BNCC, planilhas para frequência, planilha para evasão. Eu sei da dificuldade dos alunos, porque é praticamente um ano sem aula. (P13-Pb).

A professora em sua RS indica que sabe das dificuldades dos estudantes de vivenciarem o ERE e conclui dizendo que é “praticamente um ano sem aula”. Do ponto de vista de Moscovici (2007) na TRS a professora considerou que as atividades propostas nesta modalidade não corresponderam a aulas de fato.

A P33-Pv nos dá indício que além de atividades online sua jornada de trabalho se estendia para a confecção de materiais concretos. “A escola não acredita em aulas apenas online”, continua:

> A produção dos vídeos, as pesquisas dos conteúdos, tudo demandou muito tempo. Principalmente das pesquisas para criar os materiais concretos. Um desgaste em ter que atender os alunos em vários horários dentro das disponibilidades deles e das famílias. Já trabalhei manhã tarde e noite tendo uma turma só. Requer muita adaptação e paciência com os pais que também estão aprendendo (P33-Pv).

A professora nos indica que, além dos profissionais da educação, os estudantes e seus famílias também precisaram se adaptar a esta nova configuração educacional. Em seu relato sobre a produção de materiais concretos para complementação da ação pedagógica, a professora nos informou que esta articulação se deu, principalmente, nas turmas da educação infantil pela “imaturidade” discente no trato direto com as TD.

Ao falarmos sobre a jornada de trabalho no ERE e o uso das TD nesta modalidade, questionamos se a quantidade de alunos da sala influenciou o desenvolvimento das aulas.

Unanimemente os professores respondem que sim, que a quantidade de estudantes que eles atendiam aumentou consideravelmente e afetou de igual modo sua prática pedagógica. Os mesmos apontam para os fatores que desencadearam este acontecimento.

> Comigo aumentaram a quantidade. E estou doente, quase sem voz. A gente desgasta mais voz no remoto que no presencial. Desde que foi disponibilizado o retorno as aulas presenciais houve uma superlotação nas salas. Por que quando fecharam para o remoto perdemos muitas matrículas, e no presencial os pais não aguentavam mais os meninos em casa (P37-Pv).

Esta fala inicial nos aponta que durante as aulas do ERE houve a saída de muitos estudantes e perda de matrículas. A professora continua: “Acredito que os pais não confiaram no ensino online. Eles não vão pagar para os filhos estarem em casa” (P37-Pv). Ou seja, os sentidos presentes nas falas dos docentes sobre os pais e/ou responsáveis dos estudantes expressa que as atividades formativas escolares só poderiam ser concretizadas presencialmente o que ocasionou a evasão escolar na Rede Privada.

Assim sendo, as turmas se estruturaram com uma quantidade maior do que a dinâmica vivida, anteriormente, no ensino presencial. Quando houve a liberação, por parte do Ministério da Saúde, para a retomada do ensino presencial as turmas receberam os estudantes que já excediam do ERE e ainda novos estudantes

rematriculados. A P33-Pv nos diz: “Sim o tamanho das turmas influencia no nosso trabalho. Presencial 25 alunos, remotamente 35, 40 alunos. Celular não suportam tantos arquivos, tanto fluxo de arquivos por parte de tantas famílias o tempo todo” (P33-Pv).

Nessa fala registra-se que além da superlotação das turmas se retoma as questões inerentes à deficiência no acesso a dispositivos tecnológicos para o trabalho; a utilização de recursos próprios para o trabalho pedagógico e a demanda que os professores receberam para o atendimento as famílias, em razão, das orientações e acompanhamento avaliativo educacional.

As questões que desafiam o trabalho docente estão além do quantitativo de alunos. Um dos indicativos ressaltados pelos professores em suas RS foi a necessidade de agregar números e estratégias “e por mais que se tenham alunos, muitos não respondem as atividades e ainda temos que preencher as planilhas contando com todos. É um caos total essa questão” (P09-Pb).

Procuramos saber se os professores entenderam que houver ações diferenciadas, de Políticas Públicas, para o desenvolvimento do Ensino Remoto Emergencial

Ao fazer ênfase às políticas públicas para o melhoramento do seu trabalho, a P01-Pb recorre as suas RS que surgem do Universo Reificado, acadêmico, dando crédito e justificando as demandas emergentes em seu exercício profissional:

> Primeiro de tudo, vou trazer Bourdieu, com Capital Cultural. O filho do rico tem diversas atividades extras curriculares. O filho do pobre mal tem o que comer, mas acredito que políticas públicas relacionadas ao meio tecnológico de inclusão, de acessibilidades a esses meios da população mais carente não tem funcionado e isso de forma efetivada. Não adianta colocar a criança só para reproduzir, ela deve compreender como ela vai pesquisar o porquê daquilo. (P01-Pb).

Em sua manifestação discursiva, encontra-se demarcado o escancaramento da dualidade entre as redes de ensino e as camadas sociais. A professora afirma que as Políticas Públicas voltadas para as camadas populares não têm dado conta do que de fato se precisa. E retoma com firmeza, evidenciando, que o manuseio tecnológico sem intencionalidade pedagógica-formativa que não leva o estudante à reflexão das atividades que exerce e não oferece possibilidades concretas de aprendizagem, “não adianta!”.

> Criar cursos gratuitos aos profissionais da rede, ta entendendo, de formação de pós-graduação. Ouvir os professores, ouvir. Quem ta junto da comunidade somos nós, secretaria, gestão, coordenação, não ta no dia a dia com aquela criança.
> Se o professor fosse ouvido conseguiríamos chegar em lugares altos e realmente mudar o cenário que temos. Só assim para criar políticas (P18-Pb).

A P18-Pb acredita que a oferta de formação prévia e a esculta docente são os passos iniciais para efetivar mudanças no sistema educacional posto. Só assim novos patamares seriam alcançados e a implementação de políticas públicas serviriam a sociedade. Novamente a representação de que a classe não é ouvida pelas diferentes instâncias do sistema.

Retomamos a contribuição de Nóvoa que discute a necessidade discutir fortemente a formação de professores e a constituição do perfil identitário do profissional docente. E neste movimento de construção compreender o contexto social em que vivemos e os prejuízos que surgem como “frutos” do descumprimento de medidas e políticas públicas eficientes e dialogais com as demandas sociais emergentes, para nós o uso de TD no ensino regular.

A P13-Pb responde no mesmo direcionamento e nos traz proposições institucionais quando diz:

> Eu acho que tem que incluir uma formação para as tecnologias. As equipes de gestão precisam saber instruir os professores. Se a gente comparar os estudantes das escolas públicas pra aqueles das escolas particulares os meus no futuro não terão as habilidades (P13-Pb).

A participante traz à luz a questão das condições de acesso as TD que é desigual entre os estudantes da Rede Pública e aqueles da Rede Privada. Como indicativo a solução de problemas e apresentando justificativa para os desafios enfrentados a P37-Pv nos diz:

> A gente usa as tecnologias, mas de forma mau, Facebook não vai nos levar a lugar nenhum. Não é porque as crianças mexem no computador que significa que elas aprenderam. As políticas públicas precisam garantir a efetivação do que as outras diretrizes propõem. Eu acho que precisamos de garantias.
> Ensinar em escola privada e confessional é bem difícil. A escola tem a independência pra fazer o que ela quiser. Por mais que esteja nas diretrizes que ela precisa ensinar as diversidades familiares, a escola católica não ensina.
> Precisamos de garantias, recursos, formação, cumprimento do que está proposto. Só assim tentar resolver os problemas (P37-Pv).

Inicialmente a professora afirma que socialmente fazemos o mau uso das TD. Ela afirma que o uso das redes sociais não deve constituir como único meio que estabelece a nossa relação, uso e conhecimento dos recursos tecnológicos digitais. Sua fala dialoga com as RS de outros professores no sentido de instruir pedagógica e formativamente os estudantes no uso das TD/computadores.

Para a professora, a existência de diretrizes e propostas pedagógicas não garantem a efetivação do processo de ensinagem dos estudantes. Ela parte da premissa e de sua realidade em que a escola está na centralidade do poder por ser da Rede Privada e confessional católica.

Questionamos os professores sobre o que teria colaborado para um melhor uso da TD no cotidiano escolar.

Os professores apontaram a ajuda de custo financeiro para aquisição de materiais e suprimento de gastos inerentes à utilização das TD como fator que teria sido positivo para a melhoria do seu desempenho

> O suporte financeiro tecnológico. A Internet eu tive que aumentar, os aparelhos que a gente tem que consertar do nosso bolso. Faltou esse apoio aí. O professor é o único profissional que trabalha entre 12 e 14horas diárias e nem recebe por 8 horas. A falta de suporte é gritante demais. Se houvesse o desmembramento de política e educação, a educação andava (P09-Pb).

Custos com Internet, energia elétrica e com equipamentos marcaram as respostas dos professores. Salienta-se o prolongamento da jornada de trabalho e a remuneração insatisfatória se diante das atribuições e atividades desenvolvidas. Já a P09-Pb vai além quando diz: “Para trabalhar na educação quase se paga. E ainda temos que comprar materiais para conseguir trabalhar. Eu só faço as coisas pensando nas crianças, porque se não fosse eu não faria” (P09-Pb).

A professora assinala a falha na organização institucional administrativa com foco na desvalorização profissional. Questão que historicamente é discutida em nosso país e busca promover sua superação. A RS de desvalorização profissional é recorrente e consensual entre os professores.

Para compreender quais os meios e recursos tecnológicos digitais chamaram atenção dos professores e franquearam possibilidades de mudanças em sua prática profissional questionamos se havia algo do Ensino Remoto Emergencial que o professor aproveitaria da utilizar na modalidade Presencial.

Como respostas os professores destacaram a utilização das plataformas do *Google Workspace* (Sala de Aula, Formulário, Drive, Documentos e Apresentações) e o AVA *Moodle*: “Acho que essas ferramentas nos ajudam no envio e recebimento das atividades de casa e na pesquisa. Há, construir coletivamente com eles o cronograma de atividades também foi muito bom” (P41-Pv).

Em síntese, a utilização de plataformas para gerenciamento das atividades pedagógicas foi considerada útil para o trabalho. O *Google Workspace* é citado pela comunicação que se estabelece entre as plataformas o que facilita o manuseio e organização dos materiais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossas considerações finais, retomamos o processo que nos conduziu até aqui de modo a recordar a questão da pesquisa, o objetivo geral, os objetivos específicos, bem como, o processo adotado para alcançar estes dados.

Como premissas, idealizamos inicialmente, que as RS dos professores influenciam seus fazeres práticos, metodológicos e didáticos no uso das TD na escola. O que foi comprovado nas falas e RS dos professores analisados na pesquisa. Ainda como premissa, propusemos que a escola e o sistema educacional contemporâneos, influenciam que o trabalho docente se guie por moldes conteudistas e inflexíveis. Premissa também confirmada tendo como norte as deliberações dos professores que indagaram seguir à risca as diretrizes propostas, pelas escolas e pela SEDUC, em seu itinerário profissional.

Como se disse, a questão orientadora da pesquisa foi analisar quais são as Representações Sociais dos professores sobre o ensino mediado pelas Tecnologias Digitais. Partimos desse questionamento guiados pelo cenário social contemporâneo, no qual os docentes foram demandados a fazer o uso emergencial das TD em sua rotina de trabalho, como resultado das medidas de isolamento impostas pela Pandemia do COVID-19.

Este questionamento nos direcionou ao objetivo de analisar, de modo geral, as Representações Sociais dos professores sobre uso de Tecnologias Digitais no ensino regular e, de modo, específico buscou-se:

1. Identificar elementos periféricos e centrais das representações sociais;
2. Distinguir quais os fatores envolvidos no conteúdo e na estrutura das RS dos professores da rede pública e da rede privada de ensino.

Assim, nos propusemos a traçar o percurso conceitual que nos subsidiou lentes teóricas acerca das palavras chaves que nos guiaram. Fizemos uso de conceitos inerentes à Teoria das Representações Sociais com foco na abordagem estrutural proposta por Abric (1998; 2001), como também as discussões que envolvem as Tecnologias Digitais associadas aos marcos sociais e culturais, com ênfase na educação e nos processos pedagógicos geridos pelos professores.

Em relação aos objetivos, e como forma de responder ao questionamento da pesquisa, coletamos, organizamos e analisamos utilizando como instrumentos de coleta e análise o software *openEvoc*, a Análise de Conteúdo. Como alicerce interpretativo recorremos à Teoria das Representações Sociais.

Como se mostrou anteriormente, identificamos nas RS dos professores elementos pertencentes ao Núcleo Central e ao Sistema Periférico que nos indicaram quais as representações mais resistentes e quais aquelas flexíveis, que mobilizaram os conhecimentos e as práticas docentes no uso das TD.

Este momento nos possibilitou concluir que dependendo dos espaços profissionais de atuação, dos contextos de influência e dos cenários que se inscrevem as RS serão constituídas ou remodeladas. Foram marcadores prévios os termos Educação, Tecnologias Digitais, as TD educativas e a utilização dessas durante a emergência do Ensino Remoto.

Apresentamos a seguir as Representações Sociais, que nos foi permitido inferir, a partir das análises realizadas. Nesse interim, destacamos os eventuais desdobramentos, no cotidiano escolar, tanto aqueles descritos pelos professores, quanto aqueles que se pode presumir, a partir de seus relatos.

As RS da profissão docente, de modo geral, nos indicaram a desvalorização social e profissional em razão do desmonte e descaso com o campo educacional, as injustiças pela atribuição de culpa pelos problemas na educação.

A respeito do uso de Tecnologias Digitais no ensino remoto, notam-se RS que indicavam o desamparo pela falta de recursos e suporte formativo além da sensação de despreparo, no que se refere as orientações e formação. Notou-se como sendo desafiadora a ausência de suporte estrutural, conexão e a necessidade de adaptação repentina dos conteúdos para um formato online, desconhecido anteriormente.

No que se refere às RS da inserção de TD no ensino presencial, os professores relataram como ameaçadoras, pela falta controle/domínio pleno dos recursos e a representaram o uso como algo penoso, pois demandava muitas condições físicas e estruturais indisponíveis.

Em razão da Pandemia do Covid-19, “um levantamento de maio de 2020 mostrou que 82% dos alunos da educação básica no Brasil deixaram de frequentar a escola, totalizando 39 milhões de pessoas” (PRETTO; LAPA; COELHO, 2021, p. 150).

Este dado escancara, no quesito educação, o abismo de oportunidades existente entre as camadas de alto e baixo poder aquisitivo do país.

Na questão dos mecanismos de trabalho e do modo em que a disponibilização ou não do suporte físico-estrutural-formativo das TD resultará RS que atribuem ‘com maiores ou menores índices de aproveitamento por parte dos alunos.

Ao investigarmos as RS de professores, acerca do ensino mediado por TD, somos continuamente confrontados com questões inerentes à formação profissional e a reivindicação, principalmente por parte dos professores escola pública, de todo o tipo de suporte que historicamente lhes têm sido negados.

Desse modo, os aspectos relativos à formação profissional, como o perfil curricular do curso e as oportunidades formativas vividas durante a graduação ou pós-graduação, constituirão em referências mentais e valorativas desses sujeitos, desse grupo social, tanto da rede pública, quanto da privada.

Em um apanhado geral, a cada Fator de Influência concluímos que socialmente é demandado do grupo profissional docente persistência em enfrentar condições súbitas e desafiadoras de trabalho. Isso foi representado como causador de apreensão, desconforto, angústia e a necessidade de superação destas problemáticas.

Posteriormente, com a estabilização dos mecanismos e da dinâmica de trabalho, com o amadurecimento e consolidação do ERE surgiram, segundo os entrevistados, RS de cunho mais positivo. Foram citados termos como evolução, facilidade, oportunidade, dinamicidade e criatividade aparecem.

Acerca do Fator de Influência Tecnológica, a inexistência, insuficiência e má distribuição dos recursos ocasionou RS que indicam descontentamento e desafeto ao formato digital. Posteriormente, com a adoção de múltiplas estratégias de “ajuste”, com o que era disponível, identifica-se a remodelação das práticas e, consequentemente, uma percepção mais positiva por parte dos professores. No momento posterior aos desafios iniciais, os professores expressam RS positivas como inovação, evolução, criatividade, dinamicidade e futuro no presente.

No trato das questões inerentes ao Fator de Influência Organizacional, encontramos RS que sinalizaram termos e problemáticas como desestrutura pela falta de recursos e suporte formativo, ineficácia das diretrizes adotadas pelas escolas ou

pela instância superior SEDUC. Além disso foram citadas a burocracia pela implementação exacerbada de planilhas e outros documentos e o aumento de trabalho para atendimento aos estudantes e famílias, como também pela constante emergência de reuniões.

Em síntese, constatamos que as RS dos professores sobre o uso de Tecnologias Digitais mediando o ensino regular, quando do primeiro contato com o panorama emergencial, a sua utilização foi descrita como problemática e angustiante, pois não favorecia condições mínimas ao exercício profissional. Contudo, após passar pelo período mais turbulento de adaptação e superação inicial das inúmeras dificuldades e desafios, os professores conceberam RS de cunho positivo e creditaram valia às TD. Termos como: conhecimento, aprendizagem, mudança e avanço passaram a constituir as RS de professores sobre as TD na educação.

Ou seja, o contexto imediato e de excitação, em que os sujeitos estão inseridos, as condições de trabalho, acesso e perpetuação da prática profissional determinará de que forma as RS serão constituídas. Se dotados de recursos e com qualidade efetiva para o trabalho, os professores mostram-se propensos a representar positivamente seu contexto. Ao contrário, vivenciando conjunturas desfavoráveis tenderão a representar negativamente os recursos.

Retomando o contexto da pesquisa, creditamos que, de fato, a adoção abrupta e desestruturada dos meios e recursos tecnológicos desfavoreceu a idealização positiva e habilidades assertivas ao trabalho com TD. Conforme citado pelos participantes da pesquisa, até para os gestores que, se presume, tenham alguma experiência maior em organização e sistematização dos processos educacionais, a formação continuada e o trato direto com as TD, foi considerada uma tarefa árdua, trabalhosa e exaustiva.

Em termos de continuidade, buscamos compreender de que forma o currículo atual do Ensino Fundamental favorecia, de fato, o uso de recursos e meios tecnológicos digitais, sobretudo no que diz respeito à consulta aos motores de pesquisa para incrementar e atualizar saberes sobre a atualidade.

Vivemos tempos difíceis em nosso país no enfrentamento da Pandemia que tomou de assalto todo o planeta. Foram, até o momento, dois anos de perdas,

pessoais e coletivas; tempo de desestrutura do país como um todo, desentendimentos, polarizações desconstrutivas e toda a sorte de malfeitos.

As Tecnologias Digitais, nesse cenário, como alternativa para driblar o isolamento físico, apresentaram, como era de se esperar, aspectos positivos e negativos. A Internet, em um país que os celulares são muito difundidos, foi, como nunca, veículo inigualável de informação, mas também de desinformação perversa. É provável que as Tecnologias Digitais venham a intermediar de forma mais robusta as práticas do ensino regular, em alguns anos. Para o momento, entendemos que a maior parte dos fatores que podem tornar o seu uso exitoso no ensino e escola, estão em falta.

De toda a forma, o que restou de mais intenso da experiência pessoal com essa pesquisa e dos enfrentamentos cotidianos que atingiram a todos, foi compreender que a educação tem uma tarefa, defronte a tudo que a Tecnologia Digital envolve, que ultrapassa, em muito, a questão de usar os recursos, os equipamentos ou saber reger uma aula remota. À educação cabe preparar os cidadãos para enfrentarem de forma crítica e vigilante as narrativas, os argumentos, imagens e “verdades” que os confrontam, virtualmente, a todo o momento.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P; OLIVEIRA, D. C. de. **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: Ed. AB, 1998.

ABRIC, J. C. *Central system, peripheral system: their functions and roles in the dynamics of social representations.* ***Papers on Social Representations***, v. 2, n. 2, p. 75-78, 1993.

ABRIC, J. C. *Las Representaciones Sociales*: Aspectos Teóricos. In: ABRIC, J.-C. (Ed.). ***Prácticas sociales y representaciones***. 1ª ed. México, D.F.: Cultura Libre, 2001.

ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; CUNHA, Gleicimar Gonçalves. **Representações Sociais do Desenvolvimento Humano.** Psicologia: Reflexão e Crítica, 16 (1), pp. 147-155, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/prc/v16n1/16806.pdf. Acesso em: 02 abr. 2020.

ALVES MAZZOTTI, Aida Judith. A abordagem estrutural das representações sociais. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 14/15, 1° e 2° sem. de 2002, pp. 17-37. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/31913. Acesso em: 15 set. 2021.

ALVES MAZZOTTI, Alda Judith. **Representações sociais**: aspectos teóricos e aplicações à educação. Rev. Múltiplas Leituras, v. 1, p.18-43, jan/jun. 2008. Disponível em: https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/ML/article/view/1169/1181. Acesso em: 12 abr. 2020.

AMADO, João. **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra. 2014. Disponível em: http://hdl.handle.net/10316.2/35271. Acesso em: 21 jul. 2020.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. *In*: **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula.** Léa das Graças Camargos Anastasiou e Leonir Pessate Alves (orgs.) Joinville - SC: Univille, 2015. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4524251/mod_resource/content/2/Processos%20de%20Ensinagem.pdf. Acesso em: 18 mar. 2020.

ANPED. **Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em Educação**. Reuniões Científicas. 2010-20117 Disponível em: https://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional. Acesso em: 26 jun. 2021.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Entre o quadro-negro e a lousa virtual: permanências e expectativas. In: **29ª Reunião Anual da Anped**, 15 a 18 de outubro de 2006.

ATTENA, Repositório UFPE. **Representações Sociais**. Disponível em: https://attena.ufpe.br/simple-

search?query=representa%C3%A7%C3%B5es+sociais&filter_field_1=title&filter_type_1=contains&filter_value_1=representa%C3%A7%C3%B5es+sociais&sort_by=dc.date.issued_dt&order=desc&rpp=100&etal=0&start=0. Acesso em: 26 jun. 2021.

BALINHAS, V.L.G.; VIEIRA, J.S.; MARTINS, M. de F.D.; GARCIA, M.M.A.; ESLABÃO, L.; SILVA, A.F. da; FETTER, C.L.; GONÇALVES, V.B. **Imagens da Docência**: Um Estudo sobre o Processo de Trabalho e Mal-estar Docente. Revista Mal-estar e Subjetividade, Fortaleza, v. XIII, n. 1-2. mar/jun, 2013. p. 249 – 270.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo** / Laurence Bardin; tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. - São Paulo: Edições 70, 2011.

BONA, Viviane de. **Representações sociais de autonomia e o uso das tecnologias na prática docente**. 2014. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13030. Acesso em: 15 set. 2021.

BOURDONCLE, R. ***La professionnalisation des enseignants****: analyses sociologiques anglaises ey américaines*. Revue Française de Pedagogie**.** n. 94, janvier-février-mars 1991, p. 73- 92. Disponível em: http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF094_8.pdf. Acesso em: 21 set. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação (MEC), 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 16 mar. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 1.134**, de 10 de outubro de 2016. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-1134-2016-10-10.pdf. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 522**, de 9 de abril de 1997. Programa Nacional de Informática na Educação – ProInfo. 1997. Disponível em: http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me001167.pdf. Acesso em 10 jan. 2022.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Fundação Editora da UNESP (FEU), São Paulo, 1999.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO A EDUCAÇÃO. **8 Motivos para não substituir a educação presencial pela educação a distância (EaD) durante a pandemia**. São Paulo, 2020. Disponível em: https://campanha.org.br/noticias/2020/03/26/8-motivos-para-nao-usar-educacao-distancia-ead-como-alternativa-para-substituir-educacao-presencial/. Acesso em: 16 abr. 2020.

CASAL, A. Y. **Para uma epistemologia do discurso e da prática antropológica**. Lisboa: Cosmos. 1996.

CASTELLS, MANUEL. ***Comunicación, poder y contrapoder en la Sociedad red***. *Cuadernos de Comunication e Innovacion*. nº 74. jan – mar 2008. Disponível em: https://www.fundaciontelefonica.com.ar/cultura-digital/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/itempubli/295/. Acesso em: 28 mar. 2020.

CASTELLS, Manuel. O digital é o novo normal. Fronteiras do Pensamento. 2020. Disponível em: https://www.fronteiras.com/artigos/o-digital-e-o-novo-normal. Acesso em 09 ago. 2021.

CASTRO, Thaiz Reis Albuquerque de. **Representações sociais da profissão docente**: uma análise de comunicações entre professores (as) da rede social Facebook. Recife, 2019. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/34525/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Thaiz%20Reis%20Albuquerque%20de%20Castro.pdf. Acesso em: 26 jun. 2021.

CETIC, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. **Pesquisa web sobre o uso da Internet no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus**. ICT Painel COVID-19 / [editor] Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR.1. ed. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021. Disponível em: https://cgi.br/media/docs/publicacoes/2/20210426095323/painel_tic_covid19_livro_eletronico.pdf. Acesso em 14 jun. 2021.

DURKHEIM, Emile. **Da divisão do trabalho social**. Tradução Eduardo Brandão. – 2ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1999. Disponível em: https://pedropeixotoferreira.files.wordpress.com/2015/02/durkheim_1999_da-divisao-do-trabalho-social_bookmfontes.pdf. Acesso em: 30 mar. 2020.

FALEIROS, Fabiana; KÄPPLER, Christoph; PONTES, Fernando Augusto Ramos; SILVA, Simone Souza da Costa; GOES, Fernanda dos Santos Nogueira de; CUCICK, Cibele Dias. **Uso de questionário online e divulgação virtual como estratégia de coleta de dados em estudos científicos**. Texto Contexto Enferm, Ano 4, ed. 25, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-07072016003880014. Acesso em: 08 jan 2022.

FILHO, Fernando Pinheiro. A Noção de Representação em Durkheim. **LUANOVA** Nº 61, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ln/a/sMLyrxVfFFrRNxNCtcvpb8d/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 03 ago. 2021

FIOCRUZ. **As redes municipais de Educação diante da Pandemia**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: https://portal.fiocruz.br/noticia/redes-municipais-de-educacao-diante-da-pandemia. Acesso em: 16 abr. 2020.

FLORES, Maria Assunção. Discursos do profissionalismo docente: paradoxos e alternativas conceptuais. **Revista Brasileira de Educação** v. 19 n. 59 out.-dez. 2014.

FREIRE, Wendel. **Metodologias em representações sociais aplicadas ao estudo de programas de jornal na educação**. Revista Conhecimento e Diversidade, v. 2, n. 3, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/509/370. Acesso em: 21 jul. 2020.

GABRIEL, Martha. **Educar a (r)evolução digital na educação**. São Paulo, Saraiva, 2013.

GASQUE, Kelley Cristine G. D. Teoria fundamentada: nova perspectiva à pesquisa exploratória. In: MUELLER, Suzana Pinheiro Machado (Org.). **Métodos para a pesquisa em Ciência da Informação**. Brasília: Thesaurus, 2007. p. 83-118. Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/9610. Acesso em: 21 set. 2021.

IMBERNÓN, F.; SHIGUNOV NETO, A.; COELHO DA SILVA, A. Reflexões sobre o conhecimento na formação de professores em comunidade de prática. **Revista Iberoamericana de Educación**. 2020. Volume 82, número 1, pp. 161-172. Disponível em: https://doi.org/10.35362/rie8213663. Acesso em: 15 set. 2021.

JODELET, D. **Représentation sociale**: phénomene, concept et théorie. *In*: S. MOSCOVICI (dir.). Psychologie sociale. Paris: Presses Universitaires de France, 1990.

JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. *In* D. Jodelet (Ed.) **Les representations sociales**. Paris: PUF, 1989, pp. 31-61. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith Alves Mazzotti. UFRJ- Faculdade de Educação, dez. 1993. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Denise_Jodelet3/publication/324979211_Representacoes_sociais_Um_dominio_em_expansao/links/5c4897c3a6fdccd6b5c2eab1/Representacoes-sociais-Um-dominio-em-expansao.pdf. Acesso em: 02 abr. 2020.

KENSKI, Vani Moreira. **SOCIEDADE TECNOLÓGICA**: Tecnologia Digital da Informação e Comunicação. E-book Especialização em Educação Digital. Universidade do Estado da Bahia (UNEB), 2021.

LÉVY, Pierre. **A Inteligência Coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura** / Pierre Lévy; tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999. 264 p.

MACHADO, Laêda Bezerra; ANICETO, Rosimere de Almeida. Núcleo central e periferia das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 345-364, abr./jun. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/k74M4V3f8qpPMNfRJdhRQwB/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 17 ago 2021.

MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura

Acadêmica, 2010. (Coleção PROPG Digital - UNESP). ISBN 9788579831034. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/109149. Acesso em: 22 fev. 2022.

MASETTO, M. Metodologias ativas no ensino superior: para além de sua aplicação, quando fazem a diferença na formação de profissionais? Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 16, n.3, 2018, p. 650-667. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/37099. Acesso em: 20 set. 2021. DOI: https://doi.org/10.23925/1809-3876.2018v16i3p650-667

MAURI, Teresa; ONRUBIA, Javier. O professor em ambientes virtuais: Perfil, condições e competências. In: COLL, César; MONEREO, Carles (orgs.). **Psicologia da Educação Virtual**. Porto Alegre, Artmed, 2010.

MCKINSEY GLOBAL INSTITUTE, **Mudança de habilidade**: Automação e o futuro da força de trabalho. 23 de maio de 2018 | Papel de discussão. Disponível em: https://www.mckinsey.com/featured-insights/future-of-work/skill-shift-automation-and-the-future-of-the-workforce#. Acesso em: 14 jun. 2021.

MÉLO, Vaneza Nascimento de Oliveira. Tecnologias como recursos de ensino e os desafios de implantação na educação. **Universidade Tecnológica Federal do Paraná** - UTFPR Curitiba - Paraná – Brasil - ISSN impresso 1516-280X e ISSN eletrônico 2179-6122 - n.18, p. 37-48, 2018. Disponível em: http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/revedutec-ct/article/view/2565/1953. Acesso em: 11 out. 2020.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html. Acesso em: 28 jul. 2020.

MORAN, J. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. *In*: YAEGASHI, S. *et al* (Org.). **Novas tecnologias digitais**: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2017, p.23-35.

MORAN, José. **Como acelerar as mudanças na Educação**. José Moran. Educador e designer de ecossistemas inovadores na Educação. Blog Educação Transformadora. 2021a. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2020/09/acelerar.pdf. Acesso em: 06 jan. 2022.

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

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social / Serge Moscovici: editado em inglês por Gerard Duveen: traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NERY, Marcos de Abreu. **O uso das tecnologias digitais da Internet na Educação Superior: representações docentes - entre o formal e o informal, as marcas da presença do possível**. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: s. n., 2016. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15082016-121559/publico/MARCOS_DE_ABREU_NERY_REV.pdf. Acesso em: 26 jun. 2021.

NÓVOA, António. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. **Revista Com Censo**. Edição 22, volume 7, número 3, agosto 2020.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa, v. 47, n. 166, out./dez. 2017, p.1106-1133. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf. Acesso em: 24 set. 2020.

NÓVOA, António. **Formação de Professores e Profissão Docente**. Aveiro, 1º Congresso Nacional da Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas. Universidade de Aveiro, 1991. Disponível em: Formação_de_Professores_e_Profissão_Docente. Acesso em: 27 set. 2020.

NÓVOA, António. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa, EDUCA, 2009. Disponível em: https://www.colegiosantanna.com.br/formacao/downloads/Professores%20imagens%20do%20futuro%20presente%20-%20Leitura%20Congresso%202015.pdf. Acesso em: 27 set. 2020.

OLIVEIRA, Dayse Rodrigues de. **Uso de Tecnologias Digitais pelo professor**: um estudo sobre as representações sociais dos estudantes. Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/16275/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Dayse%20-%20Vers%c3%a3o%20CORRIGIDA%20PARA%20IMPRESS%c3%83O.pdf. Acesso em: 26 jun. 2021.

OLIVEIRA, Márcio de. O conceito de Representações Coletivas: uma trajetória da divisão do trabalho às formas elementares. **Debates do NER**, Porto Alegre, ano 13, n. 22 p. 67-94, jul./dez. 2012. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/debatesdoner/article/viewFile/30352/23579. Acesso em: 03 ago. 2021.

PRADO, Alessandra Elizabeth Ferreira Gonçalves; AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira. **A Teoria das Representações Sociais:** revisitando conceitos e sugerindo caminhos. X Congresso Nacional de Educação. Curitiba – PR, 2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5963_2978.pdf. Acesso em: 07 mar. 2020.

PRETTO, Nelson De L.; LAPA, Andrea B.; COELHO Isabel C. Educação Hacker: espaço de possibilidade de formação crítica na pandemia. pp. 150-177. In: **Redes, sociedades e territórios** [recurso eletrônico] / Leila Christina Dias, Rogério Leandro Lima da Silveira (organizadores). - 3. ed., rev. e ampl. – Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2021. Disponível em: http://repositorio.unisc.br:8080/jspui/bitstream/11624/3125/1/Redes%2C%20sociedades%20e%20territ%C3%B3rios.pdf#page=151. Acesso em: 16 set. 2021.

PRETTO, Nelson de Luca. **Educações, culturas e hackers**: escritos e reflexões / Nelson De Luca Pretto. EDUFBA: Salvador, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/25327/1/Educa%c3%a7%c3%b5es,Culturas%20e%20Hackers-Nelson%20De%20Luca%20Pretto.pdf. Acesso em: 06 jan. 2022.

ROJO, Roxane. Novos multiletramentos e protótipos de ensino: por um web currículo. In: CORDEIRO, BARROS e GONÇALVES (org.) Letramentos, objetos e instrumentos de ensino: gêneros textuais, sequências e gestos didáticos. Pontes editora, 2017.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

ROLDÃO, Maria do Céu. Conhecimento, didáctica e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. **Cadernos de Pesquisa**. v.47 n.166 p.1134-1149 out./dez. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/wVK93BqYkRg5dcjwHrmwt7g/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 16 set. 2021.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Função docente**: natureza e construção do conhecimento profissional, Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, ANPEd, v. 12, n. 34, p. 94–103, jan. /abr. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf. Acesso em: 21 set. 2020.

SANT'ANNA, H. C. *openEvoc*: um programa de apoio à pesquisa em Representações Sociais. In: AVELAR, L. et al. (Org.). **Psicologia Social: desafios contemporâneos**. Vitória: GM Gráfica e Editora, 2012. Disponível em: https://www.academia.edu/2226246/openEvoc_Um_programa_de_apoio_%C3%A0_pesquisa_em_Representa%C3%A7%C3%B5es_Sociais. Acesso em: 21 set. 2021.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

SANTOS, Vera Lucia Pontes dos; MERCADO, Luís Paulo Leopoldo; NASCIMENTO, Elton Malta. Professores universitários em rede de aprendizagem cooperativa: a ação tutorial como experiência (auto)formativa. **RIAEE** – **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 2, p. 385-405, abr./jun. 2020. e-ISSN: 1982-5587. DOI: https://doi.org/10.21723/riaee.v15i2.12716. Acesso em: 16 set. 2021.

SARTORE, Anna Rita; PRADO, Edna Cristina do. **Tecnologias virtuais na educação incidindo no universo simbólico do professor**. Caxias do Sul: Conjectura, Filos. Educ., 2013. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/2045/pdf_112. Acesso em: 03 abr. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 15ª ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11º. ed. revisada. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção Educação Contemporânea)

SILVA, Etiane Valentim da. **As representações sociais da avaliação da aprendizagem em cursos de licenciatura em matemática on-line**. 2010.

Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3987. Acesso em: 15 set. 2021.

SILVA, Valdirene Moura da. **Representações sociais de tecnologia compartilhadas pelos professores e suas relações com a prática pedagógica em função da região em que atuam**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/13906/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20de%20Valdirene%20Moura%20Defesa%20Final%20-%20%20FINAL%20%281%29.pdf. Acesso em: 26 jun. 2021.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do Conhecimento em Sala de Aula**. São Paulo, Libertad, 2010a.

REFERÊNCIAS DE IMAGEM

Figura 1- **Representação do Núcleo Central e Sistema Periférico**. O Autor, 2022.

Figura 2- **Evolução da Indústria**. Disponível em: https://wertambiental.com.br/2019/01/15/industria_4-0/. Acesso em: 20 jan. 2022.

Figura 3- Evolução da Educação e das Tecnologias. KENSKI, Vani Moreira. **SOCIEDADE TECNOLÓGICA**: Tecnologia Digital da Informação e Comunicação. E-book Especialização em Educação Digital. Universidade do Estado da Bahia (UNEB), 2021.

Figura 4- **Nuvem de Palavras - Ensino Remoto Emergencial**. O Autor, 2022.

Figura 5- Aula em Casa - Televisionada. **Confira a programação das aulas para os alunos da Rede Municipal de Ensino de Caruaru pela TV Câmara.** Disponível em: https://caruaru.pe.gov.br/confira-a-programacao-das-aulas-para-os-alunos-da-rede-municipal-de-ensino-de-caruaru-pela-tv-camara-22/. Acesso em: 20 jan. 2022.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE LIVRE ASSOCIAÇÃO

- Nome:
- Caso autorize contato posterior e concorde participar da segunda etapa da pesquisa informe-nos seu contato: E-mail: | Telefone:
- Idade:
- Formação inicial (Graduação):
- Formação Continuada (Pós-Graduação):
- Rede de Ensino que atua: ( ) Pública | ( ) Privada | ( ) Ambas
- Tempo de atuação:

Para os questionamentos abaixo, **sintetize suas respostas em apenas uma palavra**.

1- Qual a primeira palavra que vem a sua mente quando você pensa em: **Educação**

2- Qual a primeira palavra que vem a sua mente quando você pensa em: **Ensino**

3- Qual a primeira palavra que vem a sua mente quando você pensa em: **Sala de aula**

4- Qual a primeira palavra que vem a sua mente quando você pensa em: **Aprendizagem**

5- Qual a primeira palavra que vem a sua mente quando você pensa em: **Tecnologia Digital**

6- Qual a segunda palavra que vem a sua mente quando você pensa em: **Tecnologia Digital**

7- Qual a terceira palavra que vem a sua mente quando você pensa em: **Tecnologia Digital**

8- Qual a primeira palavra que vem a sua mente quando você pensa em: **Tecnologia na Educação**

9- Qual a segunda palavra que vem a sua mente quando você pensa em: **Tecnologia na Educação**

10- Qual a terceira palavra que vem a sua mente quando você pensa em: **Tecnologia na Educação**

11- Qual a primeira palavra que vem a sua mente quando você pensa em: **Ensino Remoto**

12- Qual a segunda palavra que vem a sua mente quando você pensa em: **Ensino Remoto**

12- Qual a terceira palavra que vem a sua mente quando você pensa em: **Ensino Remoto**

APÊNDICE B – ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

APRESENTAÇÃO INICIAL:	NOME	
	IDADE	
	FORMAÇÃO INICIAL	
	PÓS-GRADUAÇÃO (se houver)	
	ATUA EM ESCOLA PÚBLICA OU PRIVADA	
	TEMPO DE ATUAÇÃO	
FATORES DE INFLUÊNCIA	CÓD.	PERGUNTAS
SOCIAL	S1	Que palavras ou frase você usaria para descrever o que sentiu quando percebeu que precisaria fazer alterações na sua dinâmica de trabalho.
	S2	Na adaptação do presencial para o Ensino Remoto Emergencial, quais foram os seus 3 (três) maiores receios?
	S3	O que você ouvia de outros colegas a respeito do uso educacional das TD?
	S4	Quanto ao compromisso de seus estudantes, no Ensino Remoto Emergencial ele te pareceu maior ou menor. Dê um exemplo.
	S5	Escolha 3 palavras para que representem reações positivas de seus alunos ao Ensino Remoto Emergencial (ou à tecnologia digital) (se houve).
	S6	Para você, quais são as 3 (três) ou 4 (quatro) palavras que melhor representam o Ensino Remoto Emergencial e o uso de tecnologias digitais?
TECNOLÓGICO	T1	Como você percebe o acesso ou disponibilização de meios e recursos para o trabalho com as tecnologias digitais?
	T2	O seu domínio com as tecnologias digitais era suficiente para dar conta das demandas que surgiram?
	T3	Havia infraestrutura tecnológica, logística e operacional para o uso de recursos no trabalho com as tecnologias digitais?
	T4	O que você acha que se perdeu para os alunos, com o uso das tecnologias?
	T5	Como você conceitua o uso das tecnologias digitais no cotidiano escolar antes da Pandemia?
ORGANIZACIONAL	O1	Você recorreu a alguma ajuda externa para conseguir usar as tecnologias digitais nas suas aulas?
	O2	Como a instituição se manifestou a respeito do uso educacional das tecnologias digitais?
	O3	A escola procurou te ajudar nos desafios com as tecnologias digitais? De que formas?
	O4	Na sua concepção o Ensino Remoto Emergencial lhe proporcionou mais trabalho, menos trabalho ou é equivalente a modalidade presencial? Justifique?

	O5	Você considera que os tamanhos das turmas influenciaram positiva ou negativamente seu trabalho? De que modo?
	O6	Na sua opinião como as Políticas Públicas e/ou Institucionais deveriam ou devem acontecer para um melhor desenvolvimento do Ensino Remoto Emergencial?
	O7	O que teria lhe ajudado muito no cotidiano escolar com o uso das tecnologias digitais? Quem ou o que poderia ter facilitado o seu trabalho na escola?
	O8	O que você levará do Ensino Remoto Emergencial para a modalidade Presencial?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: ENSINO MEDIADO POR TECNOLOGIAS DIGITAIS: Representações Sociais dos professores

Pesquisador Responsável: MATEUS HENRIQUE DA SILVA BEZERRA

Você está sendo convidado (a) para ser participante da pesquisa intitulada “ENSINO MEDIADO POR TECNOLOGIAS DIGITAIS: Representações Sociais dos professores” de responsabilidade do pesquisador MATEUS HENRIQUE DA SILVA BEZERRA.

Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Caso se sinta esclarecida (o) sobre as informações que estão neste Termo e aceite fazer parte do estudo, peço que assinale a opção “ESTOU CIENTE DOS TERMOS ACIMA DESCRITOS E ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA” ao final deste documento. Saiba que você tem total direito de não querer participar basta marcar a opção “NÃO CONCORDO COM OS TERMOS”.

1. O trabalho tem por objetivo analisar as Representações Sociais dos professores sobre uso de Tecnologias Digitais no ensino regular.

2. A participação nesta pesquisa consistirá em responder individualmente, por meio do Formulário Google disponibilizado online, questionamentos levantados pelo pesquisador.

3. Os benefícios com a participação nesta pesquisa serão de contribuir formativamente, cientificamente e academicamente na compreensão do fenômeno investigado.

4. Os participantes não terão nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderão retirar sua concordância na continuidade da pesquisa a qualquer momento.

5. Não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar aos voluntários pela participação. Por nenhuma instancia: institucional ou pelo pesquisador.

6. O nome dos participantes será mantido em sigilo, assegurando assim a sua privacidade, e se desejarem terão livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queiram saber antes, durante e depois da sua participação.

7. Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa, e os resultados poderão ser publicados.

Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com Mateus Henrique da Silva Bezerra, pesquisador responsável pela pesquisa, telefone: (81) 9 9521-5796 e/ou e-mail: mateus.hsilva@ufpe.br.

( )ESTOU CIENTE DOS TERMOS ACIMA DESCRITOS E ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA

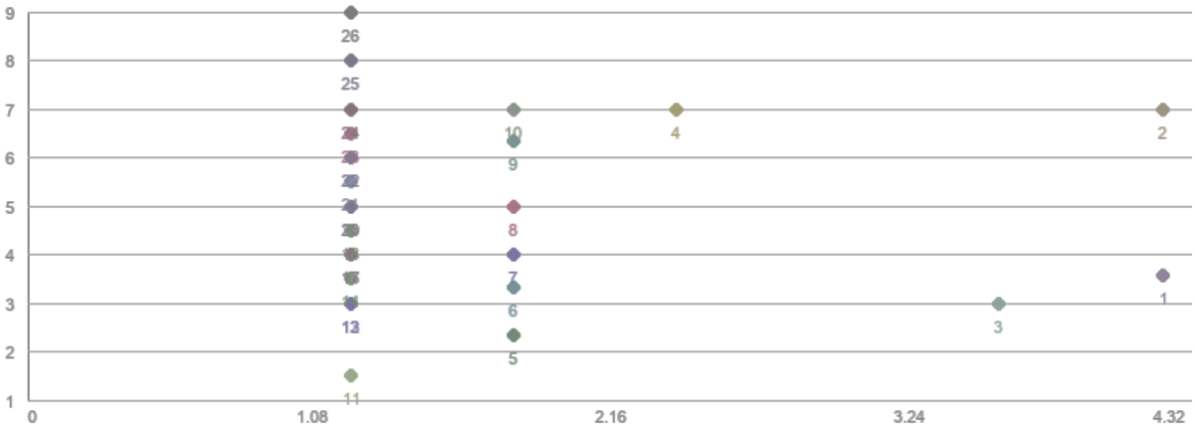
( )NÃO CONCORDO COM OS TERMOS

APÊNDICE D – ANÁLISE GERAL DAS QUESTÕES INERENTES ÀS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO *OPENEVOC*: REDE PÚBLICA E REDE PRIVADA

REDE PÚBLICA

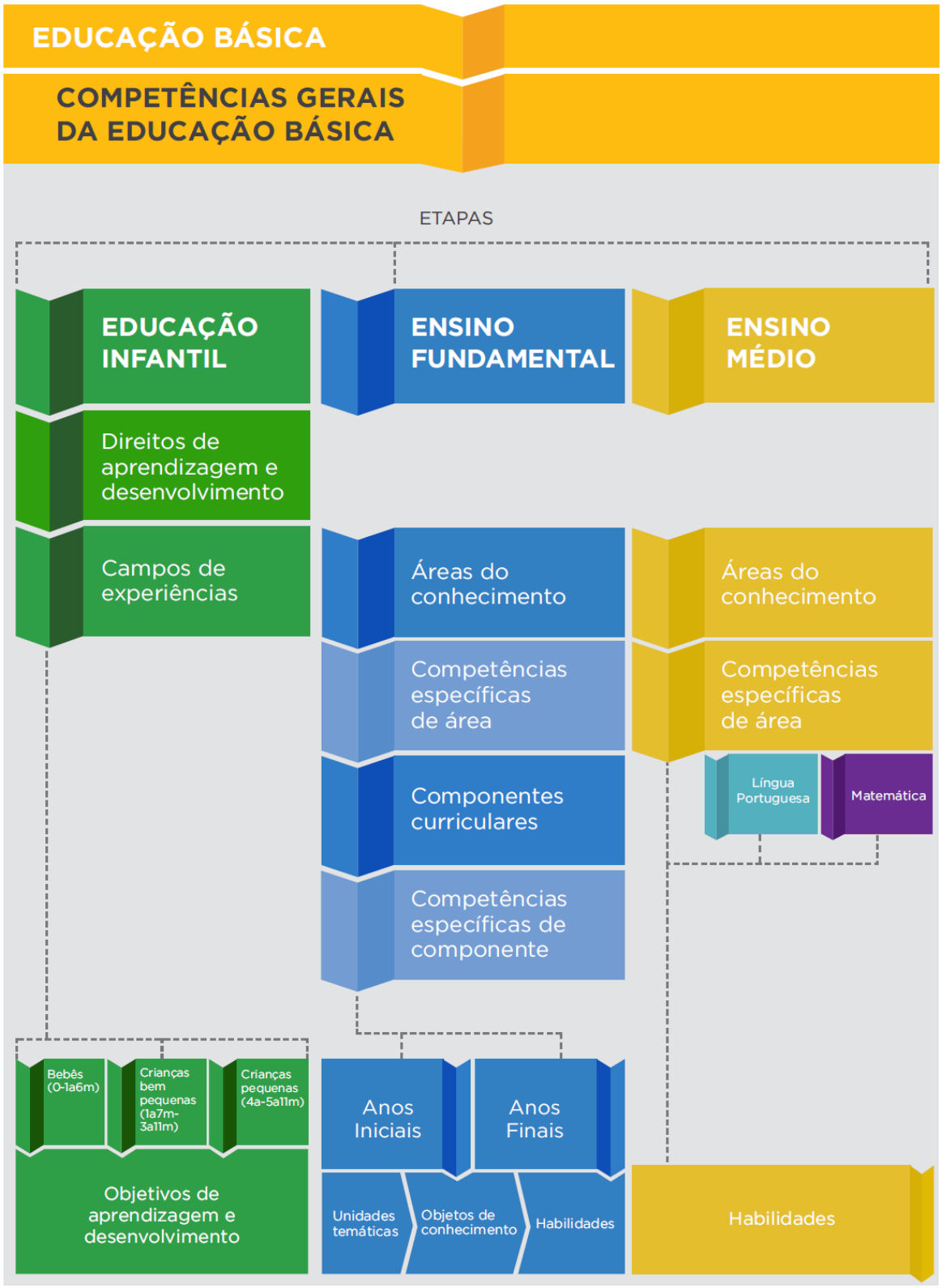
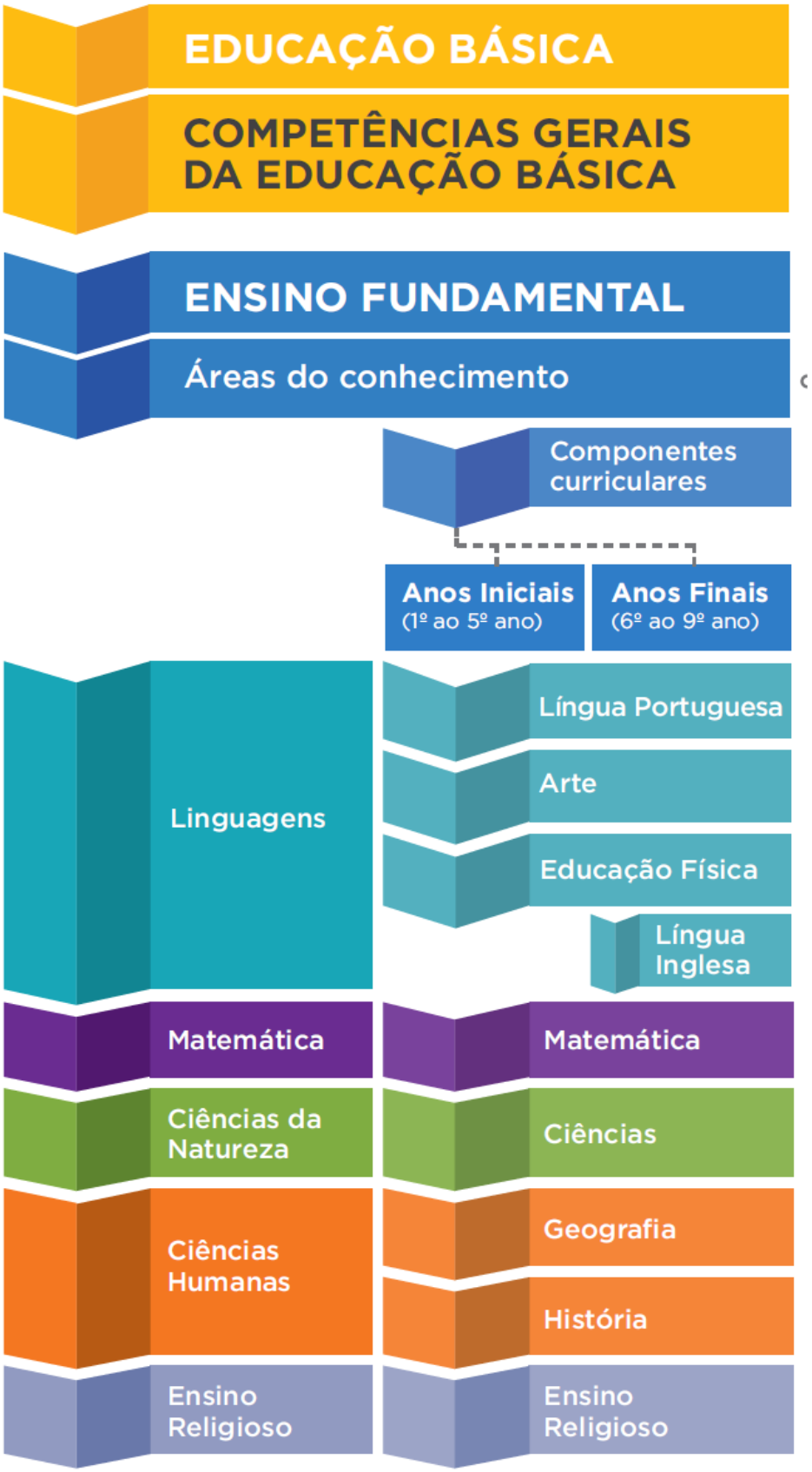
1	Desafio f.14 – 6,48%	2	Aprendizagem f.12 – 5,56%	3	Inovação f.10 – 4,63%	4	Avanço f.4 – 1,85%
5	Conhecimento f.4 – 1,85%	6	Superação f.4 – 1,85%	7	Modernidade f.3 – 1,39%	8	Dinamicidade f.3 – 1,39%
9	Facilidade f.3 – 1,39%	10	Possibilidades f.3 – 1,39%	11	Criatividade f.3 – 1,39%	12	Evolução f.3 – 1,39%
13	Dificuldade f.3 – 1,39%	14	Mudança f.3 – 1,39%	15	Oportunidade f.3 – 1,39%	16	Conexão f.3 – 1,39%
17	Experiência f.3 – 1,39%						

REDE PRIVADA



1	Inovação f.7 – 4,32%	2	Desafio f.7 – 4,32%	3	Avanço f.6 – 3,7%	4	Oportunidade f.4 – 2,47%
5	Redes f.3 – 1,85%	6	Modernidade f.3 – 1,85%	7	Facilidade f.3 – 1,85%	8	Aprendizagem f.3 – 1,85%
9	Conexão f.3 – 1,85%	10	Dificuldade f.3 – 1,85%	11	Acessibilidade f.2 – 1,23%	12	Facilitar f.2 – 1,23%
13	Evolução f.2 – 1,23%	14	Caminhos f.2 – 1,23%	15	Conhecimento f.2 – 1,23%	16	Pesquisa f.2 – 1,23%
17	Desenvolvimento f.2 – 1,23%	18	Liberdade f.2 – 1,23%	19	Possibilidades f.2 – 1,23%	20	Necessidade f.2 – 1,23%
21	Mudança f.2 – 1,23%	22	Adaptação f.2 – 1,23%	23	Didática f.2 – 1,23%	24	Inclusão f.2 – 1,23%
25	Superação f.2 – 1,23%	26	Desigualdade f.2 – 1,23%				

ANEXO A – ESTRUTURA CURRICULAR: BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR



ANEXO B – ESTRUTURA CURRICULAR: BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (ENSINO FUNDAMENTAL)