

---

## **ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: UMA ANÁLISE DO QUE PENSAM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS ACERCA DESSE FENÔMENO A PARTIR DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

---

EMERGENCY REMOTE TEACHING: ANALYSIS OF WHAT UNIVERSITY STUDENTS THINK ABOUT THIS LOOKING BY THE THEORY OF SOCIAL REPRESENTATION

---

EDUCACIÓN REMOTA DE EMERGENCIA: UN ANÁLISIS DE LO QUE LOS UNIVERSITARIOS PIENSAN SOBRE ESTE FENÓMENO DESDE LA TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

---

*Virginia Renata Vilar da Silva<sup>1</sup>; Viviane de Bona<sup>2</sup>*

### **RESUMO**

A pandemia do novo coronavírus desencadeou abruptas mudanças em diversos espaços da sociedade. No âmbito da educação, os efeitos da crise sanitária ainda são desconhecidos. Sabe-se apenas que a educação parte de um processo gradual de usabilidade tecnológica para uma realidade em que os meios virtuais se tornaram a única maneira de operacionalizar o processo de ensino. Com a finalidade de se aproximar dos sentidos gerais que circulam na formação inicial de professores nesse contexto pandêmico-tecnológico, este estudo objetivou compreender as diferentes impressões que estudantes de licenciaturas compartilham acerca do ensino remoto emergencial. A pesquisa, essencialmente qualitativa, ancora-se na Teoria das Representações Sociais. O método consistiu na aplicação virtual de um questionário de evocação hierarquizada de palavras, respondido por 100 participantes, dos quais 60% são oriundos de instituições públicas e 40% de instituições privadas. A análise foi desenvolvida com o suporte do *Software Tri-Deux-Mots*. Os resultados evidenciaram, por meio do plano fatorial de correspondência, distanciamentos dos sentidos existentes entre os grupos que cursaram disciplinas relacionadas às tecnologias digitais, 59 estudantes, e os grupos que não tiveram acesso a este conteúdo, 41 estudantes. Percebe-se que, enquanto as tecnologias digitais são evocadas como possibilidades educacionais por alguns perfis de alunos, isso se configura um enorme desafio para outros. Os achados também destacam reflexões distintas entre estudantes de universidades públicas e privadas, do ensino presencial e semipresencial acerca do ensino remoto.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores. Licenciatura. Modalidades de ensino. Tecnologia. Ensino Remoto.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife, PE - Brasil. Mestre em Educação - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife, PE - Brasil. Professora das Séries Iniciais da Educação Básica; Prefeitura Municipal do Paulista. Recife, PE - Brasil. **E-mail:** [virginia.renata@ufpe.br](mailto:virginia.renata@ufpe.br)

<sup>2</sup> Doutora em Educação - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife, PE - Brasil. Professora do Centro de Educação - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife, PE - Brasil. **E-mail:** [viviane.bona@ufpe.br](mailto:viviane.bona@ufpe.br)

**Submetido em: 01/06/2021 - Aceito em: 27/07/2022 - Publicado em: 19/07/2023**

**ABSTRACT**

The new coronavirus pandemic brought a lot of abrupt changes in different areas of society. In education, the effects of the health crisis are still unknown, it is only known that education starts from a large process of technological usability to a reality where virtual means become the only way to realize the teaching process. With the purpose of approaching the general meanings that circulate in the initial training of teachers in this pandemic-technological context, this study aimed to understand the different impressions that teaching degree share about Emergency Remote education. Essentially qualitative research, the Theory of Social Representations is anchored (MOSCOVICI, 2012). The method consisted of the virtual application of a hierarchical word recall questionnaire (ABRIC, 2005), answered by 100 participants. The analysis was developed with the support of Tri-Deux-Mots Software. The results showed, through the factorial correspondence plan, distances from the existing meanings between the groups that attended disciplines related to digital technologies and the groups that did not have access to this content. It is noticed that while digital technologies are evoked as educational possibilities associated with some student profiles, it is configured as a huge challenge for others. It's also showed the highlight different reflections among students from public and private universities, from the real and virtual classroom about remote teaching.

**KEYWORDS:** Teacher training. Teaching degree. Teaching modalities. Tecnology. Remote learning.

**RESUMEN**

La pandemia del Nuevo Coronavírus estableció cambios fuertes en muchos espacios de la sociedad. En el ámbito de la educación, los efectos de la crisis sanitaria aún son desconocidos, se sabe solamente que la educación parte de un proceso gradual de usabilidad tecnológica para una realidad donde los medios virtuales se tornan el único recurso para el manejo de la enseñanza. Con la finalidad de aproximar de los sentidos generales que circulan en la formación inicial de profesores en este contexto pandémico-tecnológico, este estudio tuvo como objetivo comprender las diferentes impresiones que comparten estudiantes de licenciatura acerca de la Enseñanza Remota de Emergencia. La investigación esencialmente cualitativa, está anclada a la Teoría de las Representaciones Sociales (MOSCOVICI, 2012). El método se constituye en la aplicación virtual de un cuestionario de evocación jerarquizada de palabras (ABRIC, 2005), respondido por 100 personas, de esas, 60% son de universidad público y 40% privados. El análisis fue desarrollado con el soporte del *Software Tri-Deux-Mots*. Los resultados evidenciaran, por medio del plan factorial de correspondencia, la distancia de los sentidos existentes entre los grupos que cursaran asignaturas relacionadas a las tecnologías digitales, 59 personas y los grupos que no tuvieran acceso a este contenido, 41 personas. Se percibe que mientras las tecnologías digitales son evocadas como posibilidades educacionales asociadas a algunos perfiles de alumnos, se configura como un enorme desafío para otros. Las descubiertas también destacan reflexiones distintas entre estudiantes de universidades públicas y privadas, de la enseñanza presencial e combinada acerca de la enseñanza remota.

**PALAVRAS-CLAVE:** Formação de professores. Formação de professores. Profesorado. Modalidades de ensinãanza. Tecnologia. Ensino Remoto.

## 1 INTRODUÇÃO

As transformações sociais vivenciadas nas últimas três décadas culminaram no início de uma nova era que caminha em direção à virtualidade como prática cotidiana. Para Castells (2000), a “sociedade da informação” se configura amplamente pelas relações de linguagem digital e de comunicação acelerada, promovendo a integração global dos meios de informação e comunicação. Nesse processo evolutivo, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) inserem-se como diferentes possibilidades nos mais diversos espaços.

Na concepção de Cysneiros (2004), as tecnologias da informação auxiliam na ampliação da capacidade de ação intelectual do ser humano. Sob esse viés, as tecnologias digitais são consideradas um indicador de modernização, avançando em diversos contextos por possuir difusão rápida e massiva da comunicação e apresentando-se como um progresso social e cultural (VESGA-PARRA; HURTADO-HERRERA, 2013). No âmbito das mudanças propiciadas pelo contexto tecnológico, encontra-se a cibercultura. Para Lévy (2009), a cibercultura — ciberespaço ou cultura digital — constitui-se como uma nova forma de comunicação que emerge da interconexão mundial dos artefatos multimidiáticos, refletindo, ainda, um conjunto de técnicas que podem ser materiais ou intelectuais e que relacionam práticas, atitudes e modos de pensar. Nessa direção, a cultura digital se estabelece por meio da comunicação instantânea, de códigos, de linguagens e de portabilidades; logo, está embasada na intermedialidade, na conexão e na comunicação, tornando-se, assim, uma cultura multimídia (FANTIN; RIVOTELLA, 2012).

Lévy (2009) interrelaciona cibercultura e educação para além do computador pensado como máquina de ensinar. Nesse contexto educacional, as ferramentas aparecem como “instrumentos de comunicação, pesquisa e produção de mensagens” (LÉVY, 2009, p. 89), que, ao serem postos à disposição dos estudantes, refletem uma relação de saber capaz de prolongar determinadas capacidades cognitivas humanas. No entanto, a crescente evolução das tecnologias nos mais diversos espaços acompanha o desafio da adaptação frente aos avanços que tal constructo proporciona. Trata-se de orientar caminhos que forneçam possibilidades a docentes e discentes na apropriação desses recursos midiáticos (KENSKI, 2008). Em vista disso, emerge a preocupação com as vivências postas na formação inicial de professores.

Em uma revisão sistemática de literatura que abarcou 174 trabalhos, Martins, Geraldes, Fonseca e Gouveia (2018) conceituam as tecnologias na educação como um campo de investigações emergente e em expansão. Seus achados sugerem que essas tecnologias e os dispositivos móveis se apresentam como uma alternativa para a ampliação de possibilidades no ensino-aprendizagem. Entretanto, relatam a ausência de conhecimento

desse fenômeno por parte do corpo docente, de modo que a falta desses saberes tende a configurar essas ferramentas como meras reproduzidas de conteúdos.

Na concepção de Ponte (2000), é importante reconhecer os processos de apropriação de ferramentas tecnológicas pelos docentes como algo que ocorre a longo prazo, relacionando-se a aspectos tecnológicos e pedagógicos. Nesse caminho, as tecnologias digitais partem de um processo gradativo de inclusão da cibercultura no campo pedagógico, de forma que não basta dispor o aparato tecnológico aos docentes sem a devida formação que os auxilie no uso dessas ferramentas e contribua efetivamente com a inserção tecnológica na educação.

O fluxo das TDICs no meio educacional, todavia, foi intensificado com a disseminação da pandemia do novo coronavírus em meados de março de 2020. A doença, que possui vasta propagação e pode ser letal, forçou medidas governamentais de mitigação da pandemia, pois o vírus possui alto teor de contágio e desencadeia risco sanitário à população mundial (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE, 2021). O isolamento e o distanciamento social de grupos com número superior a três pessoas foram algumas ações preventivas tomadas pela população no início da pandemia, atendendo ao protocolo entendido como medida sanitária de combate ao Novo Coronavírus (BRASIL, 2020). Esse estado de pandemia provocou desafios em diversas instâncias da nossa sociedade. Destacamos, porém, apenas os que tiveram influência na área da educação.

Em caráter emergencial, o ensino superior aderiu às Portarias nº 343/2020, nº 473/2020 e nº 544/2020 do Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2020), que promulgaram, diante do contexto vivenciado, a substituição das aulas presenciais pelo ensino remoto enquanto durasse a situação pandêmica. Para atender ao que foi sugerido pelo MEC, faculdades e universidades rapidamente passaram a ofertar aulas on-line por meio de ferramentas de comunicação audiovisual. A mediação virtual surpreendeu discentes e docentes, pois não houve mobilização ou preparo prévio para essa súbita transformação digital. Essa prática teve início em 2020, continuando durante 2021 em grande parte das instituições de ensino. Algumas universidades ainda iniciaram o ano de 2022 no formato remoto.

Mediante esse cenário inesperado, tornaram-se imediatamente possíveis algumas mudanças que levariam décadas para acontecer. Isso posto, as consequências desse feito à educação, em especial à formação inicial de professores(as), necessitam ser identificadas e analisadas, evidenciando possíveis interferências que venham a reverberar na prática desse grupo. Diante disso, questionamos: como estudantes de licenciaturas, pertencentes a

diferentes realidades, veem o processo de educação digital em decorrência do ensino remoto emergencial?

Sob esse prisma, este artigo objetiva compreender as diferentes impressões que estudantes de licenciaturas diversas compartilham acerca do ensino remoto emergencial. A pesquisa engloba os sentidos que eles partilham entre si, identificando os perfis dos(as) respondentes para perceber elementos gerais que envolvem aproximações, distanciamentos e diferentes olhares à educação no contexto remoto atual, visto que o processo de formação inicial desses(as) atores(as) sociais passa diversas dimensões, incluindo os aspectos sociais e afetivos. Para alcançar o escopo, a pesquisa ancora-se na teoria das representações sociais.

### *1.1 A formação de professores no contexto da teoria das representações sociais*

Tardif (2012) explica que o processo de formação do(a) professor(a) decorre da integração de diversas fontes. Por isso, devem ser considerados saberes experienciais, pedagógicos, ideológicos, curriculares e disciplinares, os quais estão inter-relacionados e interferem na ação docente. Sob esse viés, analisamos as impressões e os sentidos compartilhados pelos(as) licenciandos(as), considerando que a atípica experiência vivenciada com a pandemia deve ser analisada como parte do processo formativo docente. Conforme pondera Sacristán (1995), os professores não definem individualmente sua prática docente; ela está imbricada nas múltiplas vivências que são construídas nos contextos de que participam os sujeitos.

Esta pesquisa ampara-se no arcabouço conceitual da teoria das representações sociais (TRS), originária da Psicologia Social e proposta por Serge Moscovici, em 1961. O constructo teórico configura-se como lente para interpretação de diversos fenômenos sociais. Isso ocorre porque suas abordagens — sociogenética, societal e estrutural — possibilitam acesso ao universo dos sentidos compartilhados pelos indivíduos, orientando e justificando os comportamentos e as práticas destes sujeitos em relação a determinados objetos sociais (ABRIC, 2005). Assim, a TRS investiga fenômenos de representações sociais, entendendo-os como “um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais” (MOSCOVICI, 1978, p. 181). Portanto, esses fenômenos compõem sentidos que são atribuídos pelos indivíduos a objetos específicos de representação e que são relevantes para o seu contexto e compartilhados entre os pares.

A referida teoria busca explicar como determinados conhecimentos científicos são apropriados enquanto saberes do senso comum. Para além de compartilhados, esses saberes orientam práticas sociais (SANTOS, 2005), pois o modo como o objeto é representado acaba por justificar determinados comportamentos do conjunto social que o representa. O senso

comum integra uma das diversas formas do conhecimento e se origina das práticas sociais e grupais (BONA, 2019). Nesse contexto, as representações sociais são vivas e possuem relevância na vivência de dada população (SÁ, 2014), orientando o comportamento de determinado grupo frente a um objeto do contexto social. É importante salientar que as abordagens distintas que integram a TRS a complementaram e têm possibilitado pesquisas “numerosas e diversificadas do ponto de vista dos grupos sociais e de seus objetos de representação” (SÁ, 2014, p. 388-389).

Estudos anteriores (SOUZA; BÔAS; NOVAES, 2014, p. 837) ponderam que a aproximação com as representações sociais partilhadas por licenciandos(as)

permite orientar a formação em educação, uma vez que possibilita a compreensão e o direcionamento que os estudantes de pedagogia e licenciatura dão ao seu futuro profissional e ao futuro dos seus alunos.

Nesse âmbito, os autores conduziram uma investigação que propiciou a construção de um panorama de estudos que recorreram à TRS para a compreensão da complexidade que envolve a formação docente. A pesquisa reuniu cerca de 100 pesquisadores voltados ao estudo das representações sociais de licenciandos(as) e foi desenvolvida pelo Centro Internacional de Representações Sociais e Subjetividade – Educação. Os resultados apontaram que, das três abordagens da teoria — sociogenética, societal e estrutural —, a última vem sendo priorizada no campo teórico dos estudos que reúnem objetos de representação e formação de professores(as). Tal abordagem propõe que uma representação é um conjunto estruturado de crenças e atitudes, sendo formada por dois sistemas interligados: um central e um periférico. Desse modo, há uma organização hierárquica regendo o sistema representacional dos indivíduos. Os achados sugerem, ainda, que apreender representações sociais em relação à profissão docente permite identificar a visão que os(as) licenciandos(as) têm do ensino, da sua própria formação, do futuro profissional e do futuro de seus(suas) alunos(as). Isso ocorre porque a representação social “orienta as ações e as relações sociais” (ABRIC, 1994, p. 13).

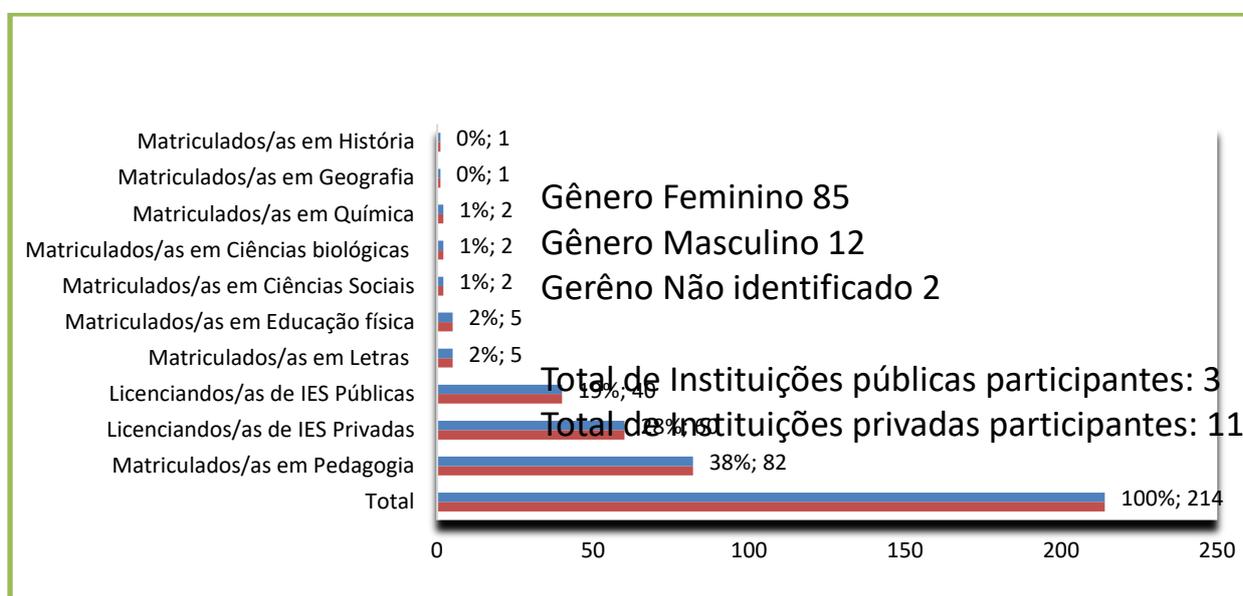
Nessa direção, o desenvolvimento deste trabalho tem como propósito buscar entender as relações e os sentidos que se estabelecem em torno de algo novo que mobiliza estudantes universitários, futuros docentes, a vivenciar sua formação inicial por meio do ensino remoto emergencial, unicamente com recursos virtuais, no contexto da pandemia do novo coronavírus. Para tanto, realizou-se um estudo empírico com os sujeitos em formação.

## 2 MÉTODO

Quanto à metodologia, a pesquisa define-se como qualitativa, pois sua abordagem se volta ao estudo de fenômenos que não podem ser apenas quantificados. Assim, a essência do método qualitativo está em compreender universos e significados (MINAYO, 2001). Nesse propósito, buscou-se uma aproximação das impressões partilhadas por estudantes universitários matriculados em universidades públicas e privadas do estado de Pernambuco.

### 2.1 Participantes

Os participantes da coleta de dados foram estudantes de licenciaturas de instituições de ensino superior públicas e privadas, conforme apresentado no Gráfico 1.



**Gráfico 1.** Participantes da coleta de dados

Fonte: as autoras

De acordo com o Gráfico 1, é possível evidenciar a participação de licenciandos(as) pertencentes a 3 universidades públicas e 11 privadas, todas situadas na região metropolitana de Recife, capital do estado de Pernambuco. Participaram da pesquisa 100 estudantes, distribuídos entre os cursos de licenciaturas em: Geografia (1), História (1), Ciências Sociais (2), Ciências Biológicas (2), Letras (5), Química (2), Educação Física (5) e Pedagogia (82). Deste montante, 60% são oriundos de instituições públicas, e 40%, de instituições privadas. Quanto ao gênero, 85,9% informaram feminino; 12,1%, masculino; e 2% preferiram não identificá-lo.

## 2.2 Instrumento

A investigação foi conduzida por meio da aplicação de um teste com associação livre de palavras (TALP), estruturado em um questionário de evocação hierarquizada (ABRIC, 2005). Para Coutinho e Do Bú (2017, p. 219), a associação livre de palavras “faz parte das chamadas técnicas projetivas, orientada pela hipótese de que a estrutura psicológica do sujeito se torna consciente por meio de manifestações de condutas, reações, evocações, escolhas e criação”. Assim, a evocação hierarquizada foi priorizada como instrumento desta investigação, pois o método “possibilita reduzir a dificuldade ou os limites da expressão discursiva” (ABRIC, 2005, p. 77).

O Quadro 1 apresenta a estrutura do questionário, que foi constituído por três etapas: na parte 1, houve a identificação do perfil do(a) colaborador(a); na parte 2, aplicação do TALP, com a indução “ensino remoto”; e, na parte 3, pergunta sobre as vivências com disciplinas de tecnologias digitais na formação inicial.

**Quadro 1.** Questionário com associação livre de palavras hierarquizadas

| <b>Parte 1 – Identificação do perfil do respondente</b>  |  |   |
|--|--|---|
| Com qual gênero você se identifica?  |  |   |
| Qual a sua idade?  |  |   |
| Você é estudante de qual curso de graduação?   |  |   |
| Atualmente você está matriculado(a) em qual período?   |  |   |
| Seu curso é presencial ou semipresencial?  |  |   |
| Em qual instituição de ensino você estuda?   |  |   |
| Essa instituição é pública ou privada?   |  |   |
| <b>Parte 2 – Teste de associação livre com a indução “ensino remoto”<sup>3</sup></b>                               |  |   |
| Por gentileza, descreva abaixo as 5 primeiras palavras que vierem a sua cabeça ao ler a expressão “Ensino Remoto”. | Agora, reorganize essas cinco palavras por ordem de importância, sendo a 1ª palavra a mais relevante, e a 5ª, a menos relevante. | Justifique aquela que você colocou em primeiro lugar. |
| <b>Parte 3 – Vivências com disciplinas de tecnologias digitais na formação inicial</b>                             |  |   |
| Você já cursou, durante sua graduação, alguma disciplina relacionada às tecnologias?                               |  |   |

Fonte: as autoras

Conforme proposto no Quadro 1, o questionário, para além da evocação livre, considerou variáveis como tipo de instituição de ensino, modalidade, curso, período e contato anterior com disciplinas sobre tecnologias. As variáveis foram colhidas com a finalidade de aproximar as categorias semânticas obtidas ao perfil dos(as) participantes.

<sup>3</sup> Destacamos que, no momento da coleta de dados, também utilizamos, na parte 1, o termo indutor “tecnologias digitais na educação”. Entretanto, neste texto, apenas analisamos as evocações associadas ao tema “ensino remoto”.

### 2.3 Procedimento de coleta de dados

A coleta de dados ocorreu no período de junho a julho do ano de 2020, por meio do preenchimento do questionário elaborado via formulário eletrônico, *Google Forms*. Na parte 2, foi solicitado aos(as) respondentes que registrassem as 5 primeiras palavras que lhes viessem à mente após a leitura do termo indutor “ensino remoto”. Em seguida, solicitou-se que as hierarquizassem, ponderando sua importância — sendo a primeira palavra a mais importante, e a quinta, a menos relevante, de acordo com a atribuição do sujeito. A palavra apontada como mais importante foi, ainda, justificada pelo(a) participante.

Ressalta-se que, para a coleta de dados, foram tomados todos os cuidados éticos que orientam as pesquisas com seres humanos. Dessa maneira, houve integral confidencialidade dos dados das pessoas envolvidas, bem como a solicitação de autorização por meio do preenchimento e aceitação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>4</sup>.

### 2.4 Procedimento de análise de dados

A análise dos resultados seguiu com apoio do *Software Tri-Deux-Mots*, um *software* que permite ao(a) pesquisador(a) analisar correlações entre variáveis pré-definidas para o estudo. À vista disso, apresenta relações de aproximação e de distanciamento entre os elementos do campo representacional em estudo (COUTINHO; DO BÚ, 2017). Para a aplicação do programa, foi realizada a criação de um dicionário de evocações que possibilitou o agrupamento de similaridades semânticas, buscando-se afinidades de sentido entre as palavras. Na sequência, foi efetivada a classificação das evocações em ordem crescente, a fim de verificar as respostas mais frequentes. A aparição mínima exigida de cada palavra foi de 4 vezes.

---

<sup>4</sup> A sua participação neste estudo é voluntária e não será remunerada. A pesquisa será realizada dentro dos princípios éticos de acordo com a Resolução 510/16 de 24/05/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que rege os procedimentos em pesquisas com seres humanos. Todas as respostas serão mantidas em anonimato. Os resultados poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas, mantendo a confidencialidade dos dados dos(as) participantes. Este estudo é indicado para estudantes de licenciaturas. Li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza do estudo com o qual concordei participar, sabendo que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento. Eu concordo em participar deste estudo voluntariamente.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A apreensão dos sentidos atribuídos pelos(as) estudantes de licenciaturas ao ensino remoto baseou-se na premissa de que esse momento de transformação da educação poderá causar repercussões em sua formação, extrapolando a atual relação que têm com as tecnologias digitais em diversos contextos, inclusive em sua futura prática docente.

A discussão dos resultados ancora-se na TRS sem tentar sugerir diretamente a existência de um objeto de representação social específico nesse momento pandêmico, pois, à luz de Sá (1998), simplificar um fenômeno representacional a um objeto de pesquisa não é o bastante; faz-se necessário significá-lo, buscando-se compreender os sentidos que o cercam. Jodelet (2001, p. 27) elucida que “toda representação é uma representação de alguém (o sujeito) e de alguma coisa (o objeto)”. Nesse sentido, a teoria escolhida possibilita a apreensão de fenômenos vivos, articulando elementos sociais, cognitivos, comunicacionais e linguísticos de reflexões partilhadas sobre um mesmo objeto. No entanto, o pesquisador, ao desenvolver estudos sobre objetos de representação, necessita problematizá-los e analisá-los (OLIVEIRA; SOUZA, 2013).

Sá (1998) pondera que o objeto não pode ser resumido a um evento individual, de modo que constituir um objeto de representação em uma investigação requer amadurecimento e entendimento do fenômeno em evidência. Em razão disso, buscamos as impressões e os sentidos compartilhados pelos(as) licenciandos(as) sem configurar esses achados como objeto representacional do ensino remoto, por considerá-lo um fenômeno novo, em vivência e recente; por isso, ainda pode sofrer modificações. Não obstante, esses resultados desvelam um caminho que abre espaços para possíveis representações sociais em construção.

Na análise das evocações, foi dada ênfase, em primeira instância, à identificação das palavras com maior índice de evocação. O Quadro 2 apresenta as palavras que mais se repetiram no discurso dos sujeitos, de um total de 328 evocações ao termo indutor “ensino remoto”.

**Quadro 2.** Palavras com maior índice de evocação, associadas pelos(as) licenciandos(as) ao termo indutor “ensino remoto” com frequência igual ou superior a 9 (n=84)

| <b>PALAVRA ASSOCIADA</b> | <b>FREQUÊNCIA</b> |
|--------------------------|-------------------|
| <b>Distância</b>         | 22                |
| <b>Internet</b>          | 17                |
| <b>Tecnologia</b>        | 16                |
| <b>Desafio</b>           | 11                |
| <b>Dificuldade</b>       | 09                |
| <b>Adaptação</b>         | 09                |

Fonte: as autoras

Com forte incidência nas associações, surgem as palavras “distância” (22 vezes) e “internet” (17); na sequência, “tecnologia” (16) e “desafio” (11). Com 9 evocações para cada, tem-se também “dificuldade” e “adaptação”. A frequência com que as palavras são trazidas a partir das evocações livres é um importante indicador. Segundo Abric (2005), analisar a quantidade de aparições possibilita compreender o conteúdo da representação social e os elementos que se destacam.

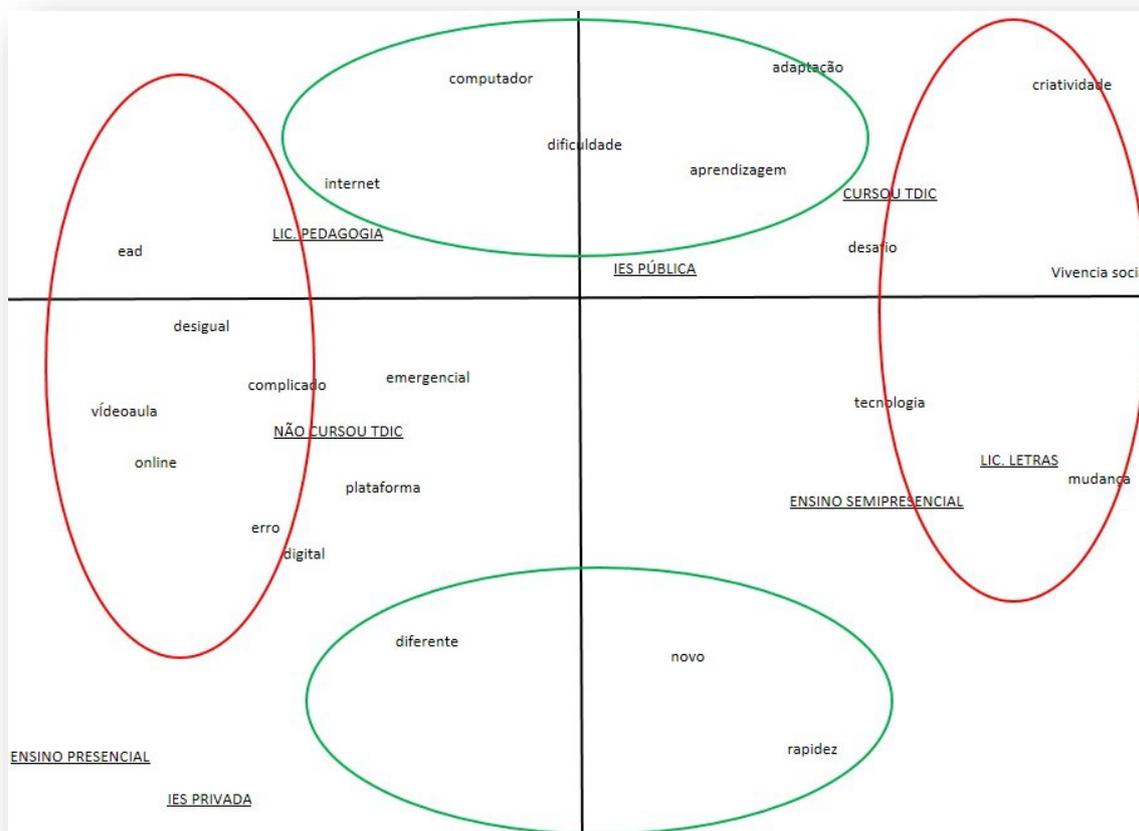
Percebemos, a partir da repetição de algumas palavras, que o ensino remoto surgiu marcado pela distância, conforme representado na justificativa do(a) Participante 60: “há um grande distanciamento entre professor-estudante no ensino remoto. Fica mais complicado para perceber dificuldades e engajamento dos estudantes”. O pensamento compartilhado pode orientar comportamentos do grupo a respeito do ensino remoto, visto que a representação social está “[...] vinculada à inclusão do objeto nas práticas sociais e/ou operacionais” (ABRIC; TAFANI, 1995, p. 23). O desafio e a necessidade de adaptação também se destacam e parecem remeter às dificuldades do momento atual. Nesse sentido, os(as) estudantes precisam “se empenhar para dar continuidade às aulas com uma complexidade maior”, conforme apontado na fala do(a) Participante 36.

O conteúdo e a estrutura da representação social desvelam como pode estar organizada essa representação no pensamento social partilhado pelos sujeitos. Isso ocorre porque uma representação social é um conjunto estruturado de atitudes e crenças, composto por dois sistemas: o central e o periférico (ABRIC, 1994). No núcleo central, considera-se que está o conteúdo mais rígido e menos propenso à mudança; enquanto isso, no sistema periférico, os elementos são mais flexíveis e expostos aos fenômenos que advêm das práticas sociais. Embora traga indícios do conteúdo, a frequência por si só não é capaz de revelar a qual sistema a representação social pertence, sendo necessárias, então, outras técnicas metodológicas para obter acesso a essas informações. Uma destas é apreender o *ranking* da frequência *versus* a ordem de importância atribuída pelo sujeito à associação, indicando, assim, a saliência dos elementos (VERGÈS, 1994).

Embora não tenhamos interesse, neste momento, em sugerir elementos que estejam na zona central — parte estrutural, solidificada, que oferece sentido à representação — ou periférica — elementos que estão mais passíveis a mudança contextual (ABRIC, 1994) —, este estudo, com base na TRS, nos aproxima de como vem sendo elaborado o pensamento dos sujeitos acerca dos diferentes objetos postos em análise. Para isso, levamos em conta que uma representação social se integra a uma visão de realidade, considerada comum a determinado conjunto social que a representa (JODELET, 2001). Observa-se, assim, que o ensino remoto parece se configurar como um desafio no momento atual, cercado por dificuldades, pois se trata de um processo em adaptação. A própria distância é vista como algo muito presente na maneira como a modalidade de ensino remota tem sido sentida pelos participantes.

Com vistas a nos aproximar do que cada grupo específico partilha sobre o fenômeno do ensino remoto, recorreremos à análise fatorial de correspondência, com o apoio do *Software Tri-Deux-Mots*. Essa técnica é um método de análise exploratório que permite identificar relações entre as evocações apreendidas, associadas aos perfis dos respondentes. Resulta dessa análise o plano fatorial de correspondência, elaborado com suporte do mesmo programa. Para compor a análise, esta pesquisa centrou-se nas correspondências dos sentidos que emergem de “ensino remoto” em meio às palavras evocadas pelos(as) estudantes das licenciaturas. As variáveis consideradas para a projeção dessa planificação foram: instituição de ensino (pública ou privada), modalidade de ensino (presencial ou semipresencial), curso de graduação e vivência com as tecnologias digitais na formação inicial — se o(a) colaborador(a) já havia cursado ou não alguma disciplina sobre TDICs.

Os dados do plano fatorial foram interpretados a partir da identificação das oposições entre as palavras pertencentes a cada fator, conforme ilustrado na Figura 1.



**Figura 1.** Plano fatorial das palavras associadas à “ensino remoto” com frequência superior ou igual a 4. Variáveis projetadas: instituição de ensino (se pública, se privada), modalidade de ensino e vivência com alguma disciplina concernente às TDICs na educação. CPF  $\geq$  20. Inércia acumulada: 65,2%.

Fonte: as autoras, a partir do *Software Tri-Deux-Mots*

A partir da visualização da projeção do plano, é possível identificar algumas oposições dos sentidos compartilhados. Essas oposições foram destacadas por círculos de cor igual. Os(as) estudantes que já tiveram a oportunidade de cursar, no decorrer de sua formação inicial, disciplinas relacionadas às TDICs visualizam, nesse momento, o “ensino remoto” como um meio de estabelecer aprendizagens; enfatizam a criatividade como emergente desse período digital; e aludem a novas possibilidades para a educação virtual sem descon siderar o desafio que perpassa esse momento. Aproximam-se também dessas evocações os(as) discentes de instituições de ensino privadas. Essas inferências são correspondentes aos

discursos: “através do ensino remoto, a aprendizagem é ampliada” (PARTICIPANTE 99) e “o estudo remoto nos dá oportunidades que muitas vezes pensamos não ter mais para o conhecimento” (PARTICIPANTE 62).

Tais impressões corroboram novas possibilidades que alicerçam os meios virtuais nos processos de ensino e de aprendizagem. No entanto, o gráfico evidencia que essa perspectiva aproxima-se especificamente daqueles(as) estudantes que já estiveram imersos em tecnologias ao longo de sua formação inicial, divergindo daqueles(as) que não foram expostos(as) a tal experiência.

Cysneiros (2004) afirma que as tecnologias vêm ampliando as formas convencionais do fazer docente. Nessa perspectiva, acreditamos que essa ampliação pode ocorrer ainda no processo de formação inicial do professor, visto que nossos resultados preliminares apontam para a dualidade relacionada às possibilidades que emergem das tecnologias — a visão dos que tem vivência com tais recursos em sua formação e a dos que não tiveram a mesma oportunidade. Portanto, percebe-se uma oposição nos sentidos, pois os participantes que não tiveram contato prévio com as TDICs em sua formação inicial trazem evocações que consideram as plataformas utilizadas como complicadas. Associam, por isso, o ensino remoto a um erro e destacam o caráter emergencial que assola a prática: “é um desafio trabalhar com ensino remoto sem preparo para isso” (PARTICIPANTE 27). Conforme propõem Oliveira e Marinho (2020), a insuficiência da abordagem das diversas tecnologias digitais na formação inicial de licenciandos(as) resulta em dificuldades para desenvolver seu uso de forma adequada na prática futura desses(as) profissionais.

A leitura do plano fatorial permite-nos inferir que a ausência de uma formação adequada, acentuada pelo impulso obrigatório do manuseio dos recursos, fortalece ainda mais a subutilização das ferramentas digitais no ensino e na aprendizagem. Tal percepção não parece única, pois se aproxima das concepções de Vesga-Parra e Hurtado-Herrera (2013), segundo os quais as tecnologias são subutilizadas na educação por falta de uma formação inicial docente inadequada, acarretando a exclusão sociodigital dos estudantes.

A contraposição entre as visões sobre o ensino remoto desvela as diferentes vertentes que emergem da educação associada às tecnologias em função da vivência. Nessa direção, Vesga-Parra e Vesga (2012) descrevem a formação inicial como insuficiente na proposição de trabalhos com as tecnologias, sendo agravada pelo pouco contato dos discentes com recursos digitais.

Nesse contexto, a preparação docente, para além do manuseio dos recursos, exige aprofundamento pedagógico, de forma a construir possibilidades didáticas interacionais para

os(as) alunos(as), contemplando as tecnologias e as competências a serem desenvolvidas (KENSKI, 2012). Ainda, Silva (2015) salienta a necessidade de se investigar as matrizes curriculares dos cursos de licenciaturas do estado de Pernambuco, a fim de identificar se os cursos de formação inicial promovem interação com o uso de tecnologias no âmbito da educação.

O plano fatorial apresentado neste estudo evidencia que estudantes de instituições privadas distanciam-se dos pertencentes às públicas, para os quais as evocações que se aproximam desse perfil sugerem que a modalidade on-line é algo diferente, novo e que ocorreu rápido demais. Acreditamos que esses achados revelam a importância da análise sugerida por Silva (2015), que consiste em realizar um estudo em profundidade dos currículos dos(as) licenciandos(as) e da abordagem das TDICs nesse processo formativo.

Além disso, observa-se que os sentidos compartilhados pelos(as) alunos(as) pertencentes à modalidade presencial e pelos(as) respondentes das instituições privadas se distanciam dos pensamentos daqueles(as) que estão inseridos em outros contextos, como nas instituições públicas, de acordo com o plano.

Outro achado desta pesquisa coloca em relevo que licenciandos(as) em Pedagogia parecem ter um olhar mais aberto ao digital e à internet; todavia, ponderam a desigualdade social, que se destacou em meio ao contexto pandêmico. Enquanto isso, os(as) estudantes matriculados em outros cursos, como licenciatura em Letras, por exemplo, enfatizam a mudança para além do âmbito da adaptação, apresentando uma perspectiva mais próxima da tecnologia como um meio de ampliar as comunicações no contexto da pandemia.

As tecnologias aparecem na percepção desses(as) estudantes como diferentes linguagens, e eles acentuam as vivências sociais que se estabelecem no meio virtual, pois o ensino remoto, para os(as) licenciandos(as) em Letras, “é um meio alternativo de aprendizagem e comunicação. Com a pandemia, tem ocorrido diversos cursos com o Ensino Remoto e muitas pessoas estão tentando se adaptar a isso” (PARTICIPANTE 09). O pensamento desse público dialoga com Enguita (2009), que discorre a respeito de uma fase na evolução da humanidade, intitulada “sociedade transformacional”, na qual as mudanças na comunicação e no modo de vida são parte constitutivas das relações sociais, da vida das pessoas e dos grupos, reverberando na educação, pois estamos imersos “em uma sociedade onde o conhecimento está nas comunicações e nas redes” (ENGUITA, 2009, p. 15).

Ainda de acordo com o plano fatorial, estudantes de instituições de ensino superior públicas destacam uma maior dificuldade no ensino remoto no que concerne à necessidade de adaptação das estratégias. No entanto, acreditam que a prática é capaz de conduzir a

caminhos de aprendizagem, relacionando ainda o computador e a internet a práticas educativas.

Esse público reconhece os desafios, conforme observamos na seguinte fala: “é uma inovação o ensino remoto, apesar de ser um desafio para todos” (PARTICIPANTE 20). Entretanto, compartilham sentidos relacionados às possibilidades que surgem a partir do uso das tecnologias digitais no ensino e na aprendizagem, conceituando a tecnologia como uma inovação global necessária aos dias atuais. Para este grupo de estudantes matriculados em universidades públicas, o ensino remoto configura-se como um meio alternativo de aprendizagem e de comunicação. Devido à pandemia, surgem oportunidades como *lives*, cursos, palestras e eventos formativos. Entre esses(as) licenciandos(as), alguns consideram o aparato necessário, e suas falas alegam que, por meio do ensino remoto, “mesmo distante, nós podemos fazer acontecer e mudar vidas” (PARTICIPANTE 21). A reflexão apresentada pelo grupo é relevante, visto que a representação social colabora para o estabelecimento de uma visão de realidade comum a dado conjunto social (JODELET, 2001).

Em síntese, os resultados abordam distanciamentos nos sentidos partilhados pelos(as) estudantes com relação ao ensino remoto no contexto da formação inicial. Os(as) futuros(as) pedagogos(as) aproximam-se mais de enxergar as TDICs com um novo olhar, olhar este que emerge das dificuldades que vivenciamos com a educação no âmbito tecnológico; porém, não desconsideram a desigualdade social que cerca o ambiente educacional. Aqueles(as) que vivenciaram as tecnologias digitais em sua formação inicial estão mais abertos a compreendê-las como potencialidades formativas e educacionais; por outro lado, os(as) que não cursaram disciplinas relacionadas às tecnologias no âmbito da graduação apresentam um ponto de vista oposto.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esse estudo possibilitou uma aproximação entre diferentes impressões, compartilhadas por estudantes de licenciaturas de instituições de ensino superior situadas no em Pernambuco, em relação ao ensino remoto emergencial.

A estrutura metodológica nos permitiu direcionar o olhar aos(às) licenciando(as), centrando-nos em sua condição de docente em formação, a fim de refletirmos sobre os possíveis impactos dessa vivência em sua profissionalização. Partimos da ideia de que está que imbricada em um conjunto de saberes e práticas que são próprios da ação docente (GONÇALVES, 2017).

Ao olhar pela lente da frequência das palavras evocadas, a prática do ensino remoto foi percebida como um desafio. Fica evidente também a ausência de uma preparação ou de uma adaptação para imersão no ensino virtual, além da consideração do distanciamento que o novo formato promove.

A partir das contribuições relatadas pelos(as) participantes e da ampliação da análise junto ao plano fatorial de correspondência, os resultados nos permitiram inferir que os sentidos compartilhados entre os(as) licenciandos(as) convergem e divergem em alguns pontos. Aqueles(as) que tiveram experiências prévias com as tecnologias digitais em sua formação estão mais próximos de configurá-las como estratégicas para o ensino e a aprendizagem; na contramão, os(as) que não possuíram esta experiência evocam a ideia de desafio e erro na prática do ensino remoto. Além disso, há, entre estudantes de licenciaturas de instituições privadas, diferentes impressões a respeito do fenômeno remoto. O conjunto sugere que, para este último grupo, a estratégia é algo diferente, é nova e vem ocorrendo rápido demais; enquanto isso, estudantes de universidades públicas percebem um potencial de aprendizagem na prática de ensino virtual, apontando, entretanto, a ampliação da desigualdade social nesse cenário.

Por fim, a análise indica também que vivenciar disciplinas que foquem as tecnologias no decorrer da formação inicial dos(as) docentes pode ampliar a visão em relação às possibilidades oferecidas por essas tecnologias às práticas de ensino. Em contrapartida, a forma como o ensino remoto foi instituído tem se mostrado desafiadora e complexa para os(as) estudantes.

## REFERÊNCIAS

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

ABRIC, Jean-Claude. Les représentations sociales: aspects théoriques. In: **Pratiques Sociales et Representations**. Paris: Presses Universitaires de France-PUF, 1994. p. 11-36.

ABRIC, Jean-Claude; TAFANI, Eric. Nature et fonctionnement du noyau central d'une représentation sociale: la représentation de l'entreprise. **Cahiers internationaux de psychologie sociale**, Paris, v. 28, p. 22-31, 1995.

BONA, Viviane. Proposta metodológica de evocação hierarquizada com crianças. In: BONA, Viviane.; ZSCHIESCHE, Dayse Rodrigues de Oliveira (org.). **Docência e temas emergentes: percursos metodológicos nos estudos de representações sociais no campo educacional**. Recife: Ed. UFPE, 2019. p. 43-58.

BRASIL. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação da pandemia do novo coronavírus – Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 62, 17 jun. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872> . Acesso em: 27 maio 2022.

BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, nº 12, p. 59, 13 jun. 2013. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf> . Acesso em: 02 jun. 2022.

CASTELLS, Manuel. A era da informação: economia, sociedade e cultura. In: **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 209-239. (v. 1)

COUTINHO, Maria da Penha de Lima; DO BÚ, Emerson. A técnica de associação livre de palavras sobre o prisma do software tri-deux-mots (version 5.2). **Revista Campo do Saber**, Cabedelo, v. 3, n. 1, p. 229-243, 2017.

CYSNEIROS, Paulo Gilleno. Competências para ensinar com novas tecnologias. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 12, p. 1-11, 2004.

ENGUITA, Mariano Fernandez. Centros, Redes, Projets. **Caderno de Pesquisa Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 7, p. 25-57, 2009.

FANTIN, Monica.; RIVOLTELLA, Pier Cesare. (org.). **Cultura digital na escola: pesquisa e formação de professores**. Campinas: Papirus, 2012.

GONÇALVES, Crislainy de Lira. **Práticas avaliativas de estudantes-professoras: desenvolvimento da profissionalidade e profissionalismo a partir dos contextos de influência presentes no cotidiano escolar**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2017.

JODELET, Denise (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologia: o novo ritmo da informação**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2008.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2009.

MARTINS, Ernane Rosa *et al.* Tecnologias Móveis em Contexto Educativo: uma Revisão Sistemática da Literatura. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 1-10, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; SOUZA, Roseane Rabelo. A constituição do objeto de pesquisa em representações sociais: da apreensão intuitiva do fenômeno para a sua prática de investigação. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., Curitiba, 2013. **Anais [...]**. Curitiba: PUC, 2013.

OLIVEIRA, Nedia Maria; MARINHO, Simão Pedro Pinto. Tecnologias digitais na Educação Infantil: representações sociais de professoras, **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 4, p. 2094-2114, 2020.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE (OPAS). **Folha informativa sobre COVID-19**. 2021. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19> . Acesso em: 27 jun. 2022.

PONTE, João Pedro. Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios? **Revista Ibero-Americana de Educación**, n. 24, p. 63-90, 2000.

SÁ, Celso Pereira. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

SÁ, Celso Pereira. Sobre o pensamento social e sua gênese: algumas impressões. *In*: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima Souza; TRINDADE, Zeidi Araújo (org.). **A teoria das representações sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2014. p. 376-401.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Porto: Editora Porto, 1995, p. 63-92.

SANTOS, Maria de Fátima Souza. A teoria das representações sociais *In*: SANTOS, Maria de Fátima Souza; ALMEIDA, Leda Maria (org.). **Diálogos com a teoria das representações sociais**. Recife: Ed. UFPE/UFAL, 2005. p. 15-38.

SILVA, Valdirene Moura. **Representações sociais de tecnologia compartilhadas pelos professores e suas relações com a prática pedagógica em função da região em que atuam.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

SOUZA, Clarissa Prado; BÔAS, Lucia Pintor Santísio Villas; NOVAES, Adelina de Oliveira. Contribuições dos estudos de representações sociais para compreensão do trabalho docente. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima Souza; TRINDADE, Zeide Araújo (org.). **A teoria das representações sociais: 50 anos.** Brasília: Technopolitik, 2014. p. 830-869.

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

VERGÈS, Pierre. Approche du noyau central: propriétés quantitatives et structurales. In: GUIMELLI, Christian (dir.) **Structures et transformations des représentations sociales.** Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1994, p. 233-253.

VESGA-PARRA, Luz de Sol.; HURTADO-HERRERA, Deibar René. La brecha digital: representaciones sociales de docentes en una escuela marginal. **Revista Latinoamericana en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 11, n. 1, p. 137-149, 2013.

VESGA-PARRA, Luz de Sol; VESGA, Juanita del Mar. Los docentes frente a la incorporación de las TIC en el escenario escolar. **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, v. 14, n. 19, p. 247-263, 2012.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradecemos à Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE), pelo financiamento da pesquisa.

**Revisão Gramatical realizada por:** Ana Beatriz Freire de Almeida.

**E-mail:** [morfezerorevisao@gmail.com](mailto:morfezerorevisao@gmail.com).