

**A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO ESTUDO SOBRE A  
APROPRIAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E  
COMUNICAÇÃO NAS ESCOLAS: UM CAMINHO PARA UMA EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA**

**THEORY OF SOCIAL REPRESENTATIONS IN THE STUDY ABOUT  
APPROPRIATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION  
TECHNOLOGIES IN SCHOOLS: TOWARDS AN INCLUSIVE EDUCATION**

Alcina Maria Testa Braz da Silva<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro/ FE-UFRJ, com formação inicial em Física/IF-UFRJ e Mestrado em Engenharia e Ciências dos Materiais/ COPPE-UFRJ. Concluiu o Pós-Doutorado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais/FAE-UFMG e atualmente é docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Ensino de Ciências do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. Tem experiência nas áreas de Psicologia Social e Educação, com ênfase em Representações Sociais e Ensino de Ciências, atuando principalmente com os seguintes temas: Ciência, Tecnologias da Informação e Comunicação, Representações Sociais, Formação e Prática docente (presencial e on line), inclusão digital, educacional e social. Investigadora da Rede LAOHE\_ e-research-Observatory/Proposta PLURIANNUAL RESEARCH PROJECT (PIP-CONICET).

## RESUMO

Este estudo propõe-se a analisar questões relacionadas à prática docente, buscando entender o papel que o professor desempenha ao lidar com situações de ensino e de aprendizagem envolvendo a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). A contextualização teórica tem por base os estudos das Representações Sociais a partir da construção teórico-metodológica de Moscovici (1978, 1981, 1984, 1986, 1988, 2003). As tecnologias, entendidas como ferramentas socioculturais, possibilitam compreender as concepções que circulam no cotidiano escolar como um processo de construção de representações sociais no âmbito educacional e os caminhos possíveis para uma educação inclusiva.

**Palavras-chave:** Representações Sociais. Tecnologias. Prática Docente. Inclusão.

## ABSTRACT

This study aims to analyze issues related to teaching practice, seeking to understand the role that the teacher plays in dealing with situations of teaching and learning involving the use of Information and Communication Technologies (ICT). The framework is based on studies of social representations from Moscovici's theoretical methodological construction (1978, 1981, 1984, 1986, 1988, 2003). The technologies, understood as sociocultural tools, enable understand the conceptions that circulate in everyday school life as a process of construction of social representations in the educational field and the possible paths to an inclusive education.

**Key words:** Social Representation. Technologies. Teaching Practice. Inclusion.

## 1. INTRODUÇÃO

O conhecimento, compreendido como produto e processo construtivo do homem, encontra-se em constante transformação ao longo do tempo, consistindo em fonte histórica e cultural para a discussão do próprio desenvolvimento humano e da transformação social. Nos últimos anos, a sociedade vem sofrendo aceleradas mudanças. A tecnologia vem avançando cada vez mais em todos os setores da vida do ser humano, e com isso introduz novos elementos para a produção do conhecimento. A educação, por sua vez, vem passando por uma reformulação tecnológica tão intensa que ao mesmo tempo entusiasma e assusta quem trabalha na área.

O cenário de mudança tecnológica e comportamental advindo da introdução e difusão das tecnologias de comunicação e informação no campo educacional transforma o cotidiano pedagógico em um espaço de inserção do novo, criando diferenciadas formas de ensino e estratégias de aprendizagem. Conceitos como cultura, complexidade, virtualidade, demanda social são importantes para um melhor entendimento da sociedade contemporânea e suas transformações, possibilitando situar os problemas relativos à educação em um contexto mais amplo (PRETTO; PINTO, 2006).

Nessa perspectiva, em que a relação entre o ensino e a aprendizagem pode ser entendida como um processo construído na interação entre os atores sociais envolvidos, alunos e professores constituem os agentes que constroem significados e os difundem em uma troca constante de conhecimento. O papel delineado para o professor como orientador e mediador do processo construtivo ou (re) construtivo do aluno precisa ser alcançado em um caminho de formação permanente, envolvendo reflexões e interlocuções sobre as atividades de planejamento, currículo, gestão e avaliação, tanto da prática docente quanto da própria escola. Essa direção nega os métodos tradicionais de ensino, verbalistas, condutivistas e reprodutivos, cuja valorização dos aspectos inerentes apenas aos objetivos conteudistas como finalidades educacionais a serem alcançadas torna-se inaceitável (DEMO, 1998).

A discussão sobre o tema proposto envolve, então, uma análise da prática docente a partir do desafio da utilização das tecnologias no âmbito de uma proposta inclusiva. Não se pode

ignorar que, no cenário educativo contemporâneo, a relação entre as tecnologias da informação e comunicação em situações de ensino e aprendizagem e o contexto sociocultural no qual a escola está inserida são parte fundamental para a análise da questão. Isso porque, ao se refletir sobre essa relação, a cooperação na troca de saberes, a interlocução como estratégia mediadora, a motivação como elemento catalisador para a formação do indivíduo e o domínio do aparato tecnológico consistem em elementos basilares para o acesso, a construção e a difusão do conhecimento.

Um dos caminhos possíveis para ampliar a discussão numa perspectiva que considere tanto os aspectos cognitivos quanto socioculturais compreende olhar as concepções que os indivíduos constroem acerca das tecnologias a partir de um enfoque psicossociológico. A teoria das Representações Sociais corresponde a um alicerce com instrumental teórico-metodológico que permite analisar o processo de constituição dos saberes próprios de um grupo social e os produtos desse processo.

A realização deste trabalho insere-se, portanto, no propósito de buscar entender as relações de significados que se estabelecem em torno de algo novo que mobiliza conversações, opiniões e atitudes, ou seja, a tecnologia. É nesse processo de apreender o novo que criamos representações e estas são sociais na medida em que “partilhamos esse mundo com os outros, que nos servem de apoio, às vezes de forma convergente, outras pelo conflito, para compreendê-lo, administrá-lo ou enfrentá-lo.” (JODELET, 2001, p.17). É por seu intermédio que um grupo se expressa, definindo, com base em suas crenças e valores, diversas perspectivas de um determinado objeto. Tais perspectivas constituem-se no campo das representações, estabelecendo relações entre si relações carregadas de significados.

## **2. OBJETIVO**

O objetivo deste trabalho consiste em analisar questões relacionadas à prática docente à luz da contribuição da Teoria das Representações Sociais, segundo a abordagem proposta por Moscovici (1978, 1981, 1984, 1986, 1988, 2003), buscando entender o papel que o professor desempenha ao lidar com situações de ensino e aprendizagem envolvendo a utilização das

Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Essa análise tem por pauta a compreensão das tecnologias como ferramentas socioculturais, possibilitando compreender as concepções que circulam no cotidiano escolar como um processo de construção de representações sociais no âmbito educacional e os caminhos possíveis para uma educação inclusiva.

### 3. REFERENCIAL TEÓRICO

Com o advento do computador e, conseqüentemente, da Internet, descortinou-se uma transformação na relação espaço-tempo por meio da qual se estampa a representatividade do potencial dos recursos tecnológicos, produzindo uma mudança na maneira de os indivíduos verem e se comportarem no mundo, nos relacionamentos com os outros e na própria atuação e compreensão da realidade. Vive-se em um mundo globalizado e, ao mesmo tempo, localizado, no qual a quantidade de informações não representa sinônimo de qualidade de conhecimento e essa informação gerada e apreendida em espaços simultâneos, por si só, não produz conhecimento. Vivencia-se a experimentação de um espaço virtual no qual a percepção do real é diferenciada.

O conceito de redes aparece com expressividade nas representações que circulam nesse cotidiano. Esse foco, com ênfase nas ligações entre regiões e culturas vivas, na multiplicação de visões de mundo, nas diferenças enquanto polos geradores de novas articulações, na necessidade de um trabalho mais cooperativo e coletivo (VATTIMO, 1989; PRETTO, 1996; LÉVY, 2000, 2003) sinaliza caminhos para uma educação mais inclusiva.

Garcia (1998) aponta a necessidade da construção de uma visão de mundo mais complexa, a qual o autor chama de opção ideológica, no sentido de que a “escola, como instituição socializadora, deve formar cidadãos comprometidos com o esclarecimento e a gestão dos problemas mais relevantes do mundo em que vivem a fim de terem acesso a uma vida mais digna, satisfatória e justa” (p. 95).

Na esteira dessa discussão, torna-se vital pensar em quanto a contextualização implica situar todo acontecimento, informação ou conhecimento em relação de inseparabilidade com o seu meio ambiente, seja este cultural, social, econômico, político ou natural, além de incitar a percepção de como ele é modificado ou explicado de outra maneira, como argumenta Morin

(2004). Em vários outros momentos, o autor reforça seus argumentos no sentido de enfatizar a complexidade existente no próprio indivíduo e no tecido social como caminho para a construção de conhecimentos.

Nessa perspectiva, a tendência tem sido cada vez mais a de surgir uma diversidade de pesquisas sobre a questão da inserção das tecnologias na prática docente que apontem para a necessidade de se proceder a um exame crítico do que diz respeito “as relações que se estabelecem entre os sujeitos em processo de ensino-aprendizagem no qual as tecnologias da informação e comunicação (TIC) se fazem presentes” (GOUVÊA & OLIVEIRA, 2006, P.7).

A expectativa de muitos professores é que com as ferramentas tecnológicas os alunos se sintam mais envolvidos e interessados nos conteúdos a serem aprendidos, com base na hipótese de que as tecnologias deveriam motivar os alunos dentro desse novo cenário educacional. A utilização das tecnologias vem surgindo no espaço educacional com uma promessa de revolucionar a vida dos docentes e de levar o aluno a um encantamento com as inovações introduzidas em sala de aula. Entretanto, estudar utilizando o computador ainda é uma novidade, principalmente para os alunos das escolas nas periferias e no interior, que têm pouco acesso às tecnologias. Além disso, como argumenta Braz da Silva (2010), “não basta que as escolas sejam instrumentalizadas com computadores e equipamentos de última geração para que se mudem os paradigmas e as concepções de ensino” (p. 253).

Nessa direção, Rezende (2000) também afirma que as chamadas “novas” tecnologias não implicam necessariamente novas práticas pedagógicas, sendo que, para o uso dessas tecnologias de fato contribuir para novas práticas, é necessário que possibilitem o surgimento de novas concepções de ensino.

Essa discussão adquire cada vez mais pertinência, quanto mais claro se torna que as tecnologias por si só não irão resolver os problemas educacionais no Brasil ou no cenário mundial, podendo inclusive agravá-los, caso não haja a preocupação de que a introdução das tecnologias no ambiente escolar deva observar a adequação destas “as necessidade de determinado projeto político-pedagógico, colocando-se a serviço de seus objetivos e nunca os determinando” (REZENDE, op. cit., p.76). O risco acaba sendo produzir um aumento dos níveis

de exclusão, ao invés de uma ampliação das possibilidades de inclusão educacional, o que poderia sinalizar caminhos em direção à inclusão social.

Em uma perspectiva inclusiva, as especificidades do papel desempenhado pelos professores precisam ser definidas levando-se em consideração o processo de apropriação das tecnologias da informação e da comunicação no contexto de sua prática docente.

A apropriação é um processo construído por meio da interação entre os atores sociais envolvidos. Assim sendo, ampliando a definição de apropriação apresentada por Rodrigues (2006), a qual consiste em considerar a apropriação “um movimento que acontece em um processo dinâmico, que pode envolver momentos de adaptação e reinvenção de significados” (p.38), o cotidiano pedagógico deve ser pensado como um “lócus” em permanente movimento, no qual alunos e professores são os agentes que constroem/reconstroem significados e os difundem em uma troca constante de conhecimento. Essa troca envolve as relações de significação que são construídas por meio das interações sociais.

Além disso, conhecer significa compreender a realidade de forma aproximativa e expressá-la em suas múltiplas facetas. Torna-se importante, então, organizar de forma lógica o pensamento, assimilar os elementos do entorno, ampliar as perspectivas de análise, submetendo o objeto apropriado a critérios de negociação convincentes para o indivíduo e para o grupo, em relação ao seu potencial e à sua necessidade de utilização, o que envolve o desenvolvimento de novas habilidades.

O desenvolvimento dessas novas habilidades leva à compreensão mais ampla da realidade, resultado de aprendizagens construtivas. A possibilidade de se tratar de forma mais crítica informações para chegar à aprendizagem resulta da ação do sujeito sobre o objeto e das propriedades intrínsecas do próprio objeto.

O processo de apropriação envolve, portanto, a produção/construção de significados estabelecida no fluxo das interações, nas conversações que se constituem durante essas interações, o que, segundo Moscovici (2003), encontra-se relacionado ao próprio processo comunicacional, gerando uma rede de significação a qual é sempre contextual.

A busca por abordagens que possibilitem ampliar a discussão em uma perspectiva sociocultural torna-se necessária, tendo em vista que “nossos modos individuais de viver e

construir significados são diferentes não apenas de acordo com as comunidades em que vivemos, mas também segundo os papéis que nós escolhemos e aqueles que atribuímos para os outros” (LEMKE, 2001, p.297).

Um dos caminhos para se analisar essas questões é apontado pela perspectiva teórico-metodológica das representações sociais, segundo Moscovici (1978, 1981, 1984, 1986, 1988, 2003), a qual se refere a um processo de constituição de saberes próprios de um grupo social e aos produtos daquele processo. Dessa perspectiva, a prática docente requer um exame psicossocial, no qual todos os atores sociais se põem como agentes da constituição de representações sociais sobre objetos próprios da educação escolar - teorias, conceitos, estratégias, por exemplo - e que constituem o que podemos denominar “saber escolarizado”. Esse saber consiste na produção e negociação de significados.

Compreender os diversos significados construídos sobre os fenômenos educacionais a partir da teoria das representações sociais envolve ir além dos limites que a questão aparentemente impõe e situá-la no contexto sociocultural. Desse modo, refletir sobre a inserção das tecnologias nas escolas, com base na teoria das representações sociais, implica aceitar que o sentido atribuído a esse objeto é uma construção psicossocial do indivíduo que contém em sua bagagem o conhecimento dos grupos ao qual pertence.

No âmbito desta análise, é necessário considerar que o professor possui suas próprias concepções de como deve ser o ensino para chegar à aprendizagem. Os caminhos para alcançar esse fim e o significado de aprendizagem se refletem em sua prática docente e vão definindo o seu papel por meio das estratégias adotadas para trabalhar o conteúdo específico de cada disciplina, na escolha dos materiais e recursos tecnológicos de estudos, nos critérios de avaliação ou, até mesmo, como destaca Porlán e Rivero (1998), por meio de outros fatores explícitos ou implícitos ao contexto escolar.

Os papéis se redesenham para o professor neste contexto da contemporaneidade e passam, então, a incluir elementos definidores da orientação do processo construtivo ou, segundo Demo (1998)<sup>3</sup>, (re) construtivo do aluno, tal como a aprendizagem, a cooperação na troca de saberes, a interlocução como meio mediador, a motivação como elemento catalisador para a formação, além do domínio do amparo tecnológico para o acesso e difusão da informação.



O desafio, portanto, é estar diante de uma situação na qual a instrumentalização eletrônica não pode nem deve tomar o lugar do professor e o excesso de aparato tecnológico não implique em transformar atores sociais da educação em meros coadjuvantes do processo educativo. Desse modo, “para qualquer processo de aprendizagem adequada, presença é indispensável” e o que mudou nos tempos atuais, em que as tecnologias ocupam seu espaço em nossas práticas profissionais e cotidianas, é a “descoberta da presença virtual, ou seja, de um tipo de presença a distância” (DEMO, op. cit., p.61), mas que não pode significar uma ausência. Entende-se por aprendizagem (re) construtiva o resultado da interação de sujeitos tendo como ponto base o desafio de aprender, e o professor presença marcante na mediação desse aprendizado. Esse conceito de aprendizagem envolve a formação de competências, mas sem se limitar apenas à dimensão pedagógica ou técnica, e sim ampliando o próprio conceito de formação em uma dimensão sociocultural. Nessa dimensão, o papel da alteridade ganha força para se pensar a inclusão não mais do ponto de vista exclusivamente de proporcionar o acesso, indo além para, segundo Mantoan (2000), entender a inclusão na perspectiva do acolhimento, considerando que “as pessoas são seres únicos, diferentes uns dos outros, e, portanto, sem condições de serem categorizadas” (p. 56). Ao se levar em conta os aspectos subjetivos/afetivos e não somente os aspectos cognitivos no processo de apropriação da tecnologias, estaremos dando um passo à frente para que propostas inclusivas encontrem terreno fértil para se concretizarem de fato nas escolas e na sociedade. Para trilhar esse caminho, é preciso compreender os sentidos que os professores constroem acerca dos fenômenos educacionais, entre eles a tecnologia e a própria inclusão, de modo a propor ações de transformação. A Teoria das Representações Sociais constitui um olhar em direção a essa compreensão.

#### 4. CONCLUSÕES

O objeto de investigação que analisamos neste trabalho foi a tecnologia, a qual consiste em um fenômeno gerador de representações sociais no cenário educacional contemporâneo. A tecnologia corresponde a um fenômeno que surge como uma novidade ou revestido de novas roupagens, mobilizando conversações, opiniões, atitudes, suscitando concepções, muitas vezes

contraditórias, relacionadas com as experiências e a vivência dos professores em sua prática docente, apresentando, portanto, uma relevância sociocultural para esse grupo.

A inserção da tecnologia no espaço educacional envolve pensar em seu processo de apropriação, o que conduz a discussão ao estreito relacionamento que existe entre inovações tecnológicas e inovações pedagógicas. Nessa perspectiva, uma hipótese que merece ser investigada é a de que cada professor, como parte de um grupo profissional, obtém sua identidade a partir das representações construídas ao longo de sua interação com os fenômenos educacionais presentes em sua prática docente, a qual deve ser entendida como uma prática profissional, e que nela se refletem. Essa identidade socialmente constituída define o papel desempenhado pelos professores e relaciona-se tanto ao lugar ocupado pelas disciplinas escolares no processo educativo como ao que os demais atores sociais atribuem a esses fenômenos do cotidiano escolar.

Desse modo, faz-se necessário também investigar como os vários atores sociais – professores, alunos, gestores - pensam as tecnologias no ambiente pedagógico, em particular ao se levar em conta as iniciativas de inserção digital que as escolas vêm recebendo com as atuais políticas educacionais. Considerando esse foco de discussão, torna-se importante analisar como os conteúdos curriculares são integrados nesse novo cenário, o que requer discutir o redesenho do projeto político-pedagógico e da própria grade curricular dos ensinos fundamental e médio, sendo um requisito incluir nessa discussão a formação de profissionais nos cursos de Pedagogia, nas licenciaturas e nas capacitações correlacionadas.

Portanto, uma perspectiva futura deste trabalho aponta para a identificação das representações sociais acerca das tecnologias, as quais são difundidas e circulam na prática docente nos vários níveis de ensino. Esse caminho amplia a discussão sobre a temática, de modo a se buscar entender as relações de significados que se estabelecem no cotidiano escolar em torno desse algo novo e mobilizador, abrindo espaço para a reflexão crítica sobre as possibilidades reais que o processo de apropriação das tecnologias permite para o alcance de uma educação mais inclusiva.

## REFERÊNCIAS

BRAZ DA SILVA, A. M. T. Proyecto ALFA-MIFORCAL: La contribución de la teoría de las representaciones sociales para el estudio de las comunidades virtuales de aprendizaje. **Rivista Formazione & Insegnamento**, Anno VIII, n. 1-2, p. 251-263, 2010.

DEMO, P. Professor e Telecomunicação. **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, v. 26, n. 143, 1998, p. 52-63.

GARCIA, J. E. A natureza do conhecimento escolar: transição do cotidiano para o científico ou do simples para o complexo? In: RODRIGO, M. J. e ARNAY, J. (Orgs). **Conhecimento cotidiano, escolar e científico**: representação e mudança. São Paulo: Ática, 1998, p. 75-101.

GOUVÊA, G.; OLIVEIRA, C. I. C. de. **Educação a distância na Formação de professores**. Rio de Janeiro: Vieira&Lent Casa Editorial Ltda, 2006.

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

LEMKE, J. L. Articulating communities: sociocultural perspectives on science education. **Journal of Research in Science Teaching**, v. 38, n. 3, p. 296-316, 2001.

LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. 2ª. ed. São Paulo: Editora 34, 2003.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 2ª.ed. São Paulo: Editora 34, 2000.

MANTOAN, M. T. E. O verde não é azul listrado de amarelo: considerações sobre o uso da tecnologia na educação/reabilitação de pessoas com deficiência. **Espaço: informativo técnico-científico do INES**, n. 13, Rio de Janeiro, 2000.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

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

MOSCOVICI, S. On Social Representation. In FORGAS, J. P. (Ed.): **Social Cognition: Perspectives on Everyday Understanding**. Londres: Academic Press, p. 181-209, 1981.

MOSCOVICI, S. The phenomenon of Social Representations. In FARR, M. e MOSCOVICI, S. (Eds.). **Social Representations**, Paris-Cambridge: Maison des Sciences de l'homme e Cambridge University Press, p. 3-69, 1984.

MOSCOVICI, S. L'ère des representations sociales. In DOISE, W. e PALMONARI, G. (Eds.). **L' études des représentations sociales**, Neuchatel-Paris: Delachaux et Niestlé, p. 34-80, 1986.

MOSCOVICI, S. Notes towards a description of Social Representations. **European Journal of Social Psychology**, n° 18, p. 211-250, 1988.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: Investigações em Psicologia Social. Petrópolis: Vozes, 2003.

PORLÁN, R.; RIVERO, A. **El conocimiento de los profesores**. Revista Investigación y Enseñanza, Serie Fundamentos. n. 9. Sevilla: Editora Díada, 1998.

PRETTO, N. L. **Uma escola sem/com futuro** – educação e multimídia. São Paulo: Papirus, 1996.

PRETTO, N.; PINTO, C. da C. Tecnologias e Novas Educações, **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p. 19-30, 2006.

REZENDE, F. As novas tecnologias na prática pedagógica sob a perspectiva construtivista. **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 2, n. 1, p.75-97, 2000.

RODRIGUEZ, C. L. **O movimento de apropriação das tecnologias da informação e comunicação (TIC) por adultos escolarizados em exercício de sua profissão**: um estudo com agentes comunitários de saúde. Campinas: Unicamp/Instituto de Artes. Dissertação de Mestrado, 2006.

VATTIMO, G. **La Società Trasparente**. Itália: Garzanti, 1989.