

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS PARA PROFESSORES DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS SOBRE AULAS REMOTAS E DOCÊNCIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA COVID-19

Ádilo Lages Vieira Passos¹⁰

Alexandre Sant'Ana de Brito¹¹

Ludgleydson Fernandes de Araújo¹²

Resumo

Objetivou-se analisar as representações sociais (RS) sobre aulas remotas e docência para professores de IES privadas no Brasil. Participaram 78 professores, com média de 36,71 anos (DP = 7,4). Na coleta de dados, utilizou-se um questionário sociodemográfico e a associação livre de palavras, com os estímulos indutores “Aulas Remotas” e “Docência”. As evocações foram analisadas pela análise prototípica, via IRAMUTEQ. As RS sobre as aulas remotas enfatizaram esta modalidade de aula como uma atividade tecnológica, desafiadora e cansativa. Já as RS sobre a docência evidenciaram uma experiência positiva, sendo o ato de ensinar interpretado como um “trabalho” que se realiza com “amor” e “compromisso”. Portanto, os professores parecem satisfeitos com a profissão, ficando a insatisfação associada às aulas remotas.

Palavras-chave: Epidemia, COVID-19, representações sociais, docência no ensino superior.

¹⁰ Faculdade do Baixo Parnaíba – FAP, Brasil.

¹¹ Instituto de Ensino Superior e Formação Avançada de Vitória – IESFAVI, Brasil.

¹² Universidade Federal do Delta do Parnaíba – UFDPAr, Brasil.

Introdução

No dia 11 de março de 2020, a World Health Organization (WHO, 2020) classificou como pandemia o surto global da doença causada pelo novo Coronavírus, nomeada COVID-19. Esse vírus pode ser transmitido pelo contato com secreções ou excreções de uma pessoa infectada, especialmente das gotículas salivares (Centers for Disease Control and Prevention [CDC], 2021).

Por conta do elevado potencial de infecção do novo coronavírus, o que causaria sobrecarga aos sistemas de saúde internacionais, a Organização Mundial da Saúde (OMS) recomendou distanciamento e isolamento social (Gallasch, Cunha, Pereira & Silva-Junior, 2020). No Brasil, a necessidade de implementar o distanciamento social levou o Ministério da Saúde a dispor sobre medidas de enfrentamento da “emergência de saúde pública de importância internacional” decorrente do novo Coronavírus, dando margem para que providências excepcionais fossem tomadas no combate à pandemia (Lei nº 13.979, 2020). Certamente, uma importante medida foi a autorização para substituir as disciplinas presenciais nas Instituições de Ensino Superior (IES), públicas e privadas, por aulas que utilizassem de meios e tecnologias de informação e comunicação (Portaria do MEC nº 343, 2020), doravante, aulas remotas.

As aulas remotas são uma modalidade de aula que tem por base o distanciamento geográfico entre professores e estudantes e, tendo em vista as medidas de distanciamento social ao enfrentamento da pandemia da COVID-19, estão sendo adotadas nos diversos níveis de ensino por muitas instituições educacionais mundo afora (Moreira & Schlemmer, 2020). Por seu caráter emergencial e temporário, o ensino remoto se caracterizou pela transposição das aulas presenciais para o ambiente virtual.

No contexto nacional, uma pesquisa realizada pela Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES, 2020) revelou que as aulas foram suspensas na maioria das instituições públicas, uma realidade bem diferente da vivenciada pelas instituições particulares, uma vez que, até o fim de abril, 78% delas havia migrado para o ensino remoto, dando prosseguimento normal ao semestre letivo. Para entender a dimensão desse cenário, reporta-se que o censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP, 2019) evidenciou que das 2.537 IES brasileiras, 88,2% eram privadas e, dos 384.474 docentes na educação superior, 54,8% estavam também vinculados às IES privadas.

Ao se ter por base que a possibilidade de substituição das aulas presenciais por aulas remotas foi adotada sobretudo pelas IES privadas, bem como que a maior parte dos professores do Ensino Superior trabalham nessa esfera, observa-se a necessidade de implementação de estudos que apreendam as novas competências e entendimentos desenvolvidos por esse grupo de

profissionais sobre a prática da profissão no contexto da pandemia da COVID-19. A esse trata-se na Teoria das Representações Sociais (TRS) um importante arcabouço teórico-metodológico.

Conforme Serge Moscovici (2001), criador da TRS, as representações sociais (RS) são construídas e veiculadas nas conversações cotidianas sob influência dos meios de comunicação de massa e dos saberes científicos e técnicos em vigência. Assim, podem ser compreendidas como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (Jodelet, 2001, p. 22). Portanto, as RS não são meras abstrações, mas saberes construídos na cotidianidade e que orientam comportamentos.

Em sua abordagem estrutural, a TRS advoga que as RS são compostas de um núcleo central e um sistema periférico. O núcleo central cumpre duas funções fundamentais, quais sejam, a função geradora – responsável por atribuir uma significação específica à representação, e a função organizadora – responsável pela unificação e estabilização dos elementos que compõem a representação (Abric, 2001). O sistema periférico, por sua vez, dá sustentação ao núcleo central, sendo compreendido como um sistema estruturante e de caráter prático (Flament, 2001). Nesses termos, os grupos possuem ideias ou elementos mais resistentes a mudanças e elementos mais adaptativos à realidade.

Dado o caráter predominantemente psicossocial dessa abordagem, é possível compreender a dimensão simbólica que se manifesta na interação pedagógica e que norteia o trabalho docente, inclusive em situações excepcionais, como a vivenciada pelos professores de IES privadas no contexto da pandemia da COVID-19. Uma vez que esse novo e desafiador contexto social de pandemia implica desafios à execução de aulas e pode afetar a própria percepção da profissão pelos docentes, é necessário indagar: quais as representações sociais sobre aulas remotas e docência entre os professores de IES privadas no Brasil? A fim de responder tal questão, propôs-se como objetivo geral desta pesquisa, analisar as representações sociais sobre aulas remotas e docência para professores de IES privadas no Brasil.

Desenho metodológico

Trata-se de um estudo empírico de caráter exploratório e com abordagem qualitativa de recorte transversal.

Participantes

Contou-se com uma amostra por conveniência, na qual participaram 78 professores de IES privadas, de quatro estados brasileiros, sobressaindo o estado do Piauí (53,8%). Os participantes tinham em média 36,71 anos de idade (DP = 7,4), predominantemente do sexo feminino (66,7%),

em sua maioria casados ou em união estável (57,7%), com formação em mestrado (62,8%), mais de cinco anos de atuação na docência do Ensino Superior (56,4%), contratados como horistas (52,6%) e sem diagnóstico para COVID-19 (94,9%). Detalhes dos dados sociodemográficos podem ser verificados na Tabela 1.

Tabela 1. Características sociodemográficas dos participantes da pesquisa

	(f)	(%)		(f)	(%)
Sexo			Modalidade da graduação		
Masculino	26	33,3%	Licenciatura	25	32,1%
Feminino	52	66,7%	Bacharelado	49	62,8%
			Tecnólogo	4	5,1%
Estado			Tempo de atuação		
Piauí	42	53,8%	Até um ano	4	5,1%
Maranhão	18	23,1%	De um a três anos	20	25,6%
Espírito Santo	15	19,2%	De três a cinco anos	10	12,8%
Rio de Janeiro	3	3,8%	Acima de cinco anos	44	56,4%
Estado civil			Regime contratual		
Solteiro	21	26,9%	Horista	41	52,6%
Casado / união estável	45	57,7%	Parcial (20h)	23	29,5%
Divorciado / separado	9	11,5%	Integral (40h)	11	14,1%
Outro	3	3,8%	Outro	3	3,8%
Escolaridade			Diagnóstico para COVID-19		
Graduação	1	1,3%	Sim	1	1,3%
Especialização	20	25,6%	Não	74	94,9%
Mestrado	49	62,8%	Caso Suspeito	3	3,8%
Doutorado	8	10,3%			

Fonte: elaborado pelos autores

Instrumentos de coleta de informações

A obtenção de informações realizou-se pela aplicação de formulários *on-line*, que foram disponibilizados, pelos três investigadores desta pesquisa, nas mídias sociais *Facebook* e *WhatsApp*, no período de maio a junho de 2020, aproximadamente dois meses após o início da pandemia. Antes do preenchimento, os respondentes foram orientados a ler o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, onde se informavam os objetivos da pesquisa, o caráter voluntário da participação, assegurava-se o anonimato das informações e a possibilidade de declinarem, a qualquer momento, da coleta. Para participar da pesquisa, era necessário ser: professor; atuante em cursos de

graduação presencial; e funcionário/a de IES privadas de qualquer estado do país. O tempo máximo estimado ao preenchimento de cada formulário foi de 5 minutos.

À caracterização sociodemográfica dos participantes, apresentou-se os seguintes itens: idade; sexo; local de moradia; estado civil; escolaridade; tempo de atuação na docência do Ensino Superior; regime de contratação; e diagnóstico para COVID-19. À coleta de RS, empregou-se o Teste de Associação Livre de Palavras (TALP), com os estímulos indutores: “aulas remotas” e “docência”. Para Wachelke e Wolter (2011), o TALP é uma modalidade de questionário que elicia a evocação de palavras a partir de um ou mais estímulos indutores, sendo que a aplicação do teste consiste em solicitar aos participantes que associem, rápido e espontaneamente, a partir da estimulação auditiva ou visual pelas palavras indutoras.

Tabulação e análise dos dados

Os dados sociodemográficos foram organizados utilizando-se o programa estatístico IBM SPSS 21, que permite a análise por estatísticas descritivas. Quanto ao conteúdo do TALP, organizou-se nos critérios da análise prototípica para RS, ou seja, a partir das evocações aos estímulos indutores “aulas remotas” e “docência”, calcularam-se frequências e ordem média das evocações (OME).

Ao TALP, as informações foram inicialmente organizadas em uma Planilha do *OpenOffice* e em seguida foram importadas para o programa IRAMUTEQ. Por meio do *software R*, o programa realizou a análise prototípica representacional, gerando gráficos a partir das frequências das palavras evocadas e suas ordens de evocações, de forma que duas ordenadas, com seus pontos de corte, cruzaram o plano, dividindo-o em quatro zonas ou quadrantes (Camargo & Justo, 2013). O quadrante superior esquerdo é o núcleo central da representação, o quadrante superior direito é a primeira periferia, o quadrante inferior esquerdo é a possível zona de contraste e o quadrante inferior direito é a segunda periferia (Wachelke & Wolter, 2011).

Resultados

Passou-se à leitura prévia das estruturas representacionais geradas a partir das análises prototípicas aos termos indutores “aulas remotas” e “docência”. Ressalte-se que foram inseridas 78 linhas de comando, contendo a frequência das palavras evocadas e sua OME.

Estrutura representacional a partir do termo indutor “aulas remotas”

Na Tabela 2, identifica-se que os elementos do núcleo central possuem frequência de evocação maior ou igual a 4.08 e OME menor ou igual a 2.95: *trabalho* ($f = 14$; OME = 2.2), *desafio*

($f = 13$; OME = 2.6) e *cansaço* ($f = 12$; OME = 1.7). Infere-se que o núcleo central das RS sobre as aulas remotas enfatiza uma percepção negativa dessa modalidade de ensino por ser interpretada como um trabalho desafiador e cansativo, muito provavelmente por ter sido uma alternativa educacional rapidamente aplicada sem que houvesse capacitação dos docentes.

Tabela 2. Estrutura representacional de aulas remotas

	Elementos da Zona do Núcleo Central			Elementos da Primeira Periferia		
	OME \leq 2.95			OME $>$ 2.95		
Frequência \geq 4.08	Palavra	F	OME	Palavra	F	OME
	Trabalho	14	2.2	Tecnologia	14	3.3
	Desafio	13	2.6	Alunos	11	3.3
	Cansaço	12	1.7	Dificuldade	10	3.3
				Aprendizagem	9	3.8
	Elementos da Zona de Contraste			Elementos da Segunda Periferia		
	OME \leq 2.95			OME $>$ 2.95		
Frequência $<$ 4.08	Palavra	F	OME	Palavra	F	OME
	Mudança	4	2.2	Desigualdade	4	4.2
	Interação	3	2.7	Exclusão	4	3.5
	Superação	3	2.7	Distância	4	3
	Aprendizado	3	1.7	Estresse	4	3
	Reinvenção	3	2.7	Ausência	4	3

Fonte: elaborado pelos autores

Na primeira periferia verifica-se a existência de palavras com frequência de evocação maior ou igual a 4.08 e OME maior ou igual a 2.95: *tecnologia* ($f = 14$; OME = 3.3), *alunos* ($f = 11$; OME = 3.3), *dificuldade* ($f = 10$; OME = 3.3) e *aprendizagem* ($f = 9$; OME: 3.8). A alta frequência das evocações e OME representam que esses elementos sustentam o núcleo central, ao mesmo tempo que lhe confere componentes práticos de atuação na realidade. Em face disso, sugere-se que as aulas remotas sejam a nova tecnologia com a qual se deve lidar e, em correspondência ao núcleo central, geram dificuldades ao aprendizado dos alunos (assim como cansaço aos professores) dada a recenticidade dessa prática.

Na zona de contraste, verifica-se a existência de palavras com frequência de evocação menor que 4.08 e OME menor ou igual a 2.95: *mudança* ($f = 4$; OME = 2.2), *interação* ($f = 3$; OME = 2.7), *superação* ($f = 3$; OME = 2.7), *aprendizado* ($f = 3$; OME = 1.7) e *reinvenção* ($f = 4$; OME = 2.7). Esse quadrante é composto por palavras com baixa frequência, mas que foram prontamente evocadas, registrando elementos destoantes dos demais quadrantes. Isso sugere a existência de um pequeno grupo de professores que valoriza aspectos diferentes dos demais, ou meras contradições no próprio discurso do “sujeito coletivo”, por meio do que se consegue vislumbrar um

novo aprendizado profissional à interação professor-aluno pelas aulas remotas. Em adição, pode-se considerar a superação pessoal, já que os docentes precisam se reinventar, rapidamente e, muitas vezes, solitariamente, para lidar com todas as mudanças no sistema de educação. O quadrante parece traduzir esforços de enfrentamento da realidade, isto é, para desvelar aspectos profissionais positivos das experiências difíceis oriundas da pandemia, como o maior risco de desemprego ou precarização da profissão.

Por fim, na segunda periferia verifica-se a existência de palavras com frequência de evocação menor que 4.08 e OME maior que 2.95: *desigualdade* ($f = 4$; OME = 4.2), *exclusão* ($f = 4$; OME = 3.5), *distância* ($f = 4$; OME = 3), *estresse* ($f = 4$; OME = 3) e *ausência* ($f = 4$; OME = 3). Neste quadrante, os elementos tendem a ser complementares aos da primeira periferia. Nesse sentido, os elementos, em correspondência ao núcleo central, expressam conteúdos negativos sobre as aulas remotas, caracterizando-as como práticas sociais agravadoras da desigualdade/exclusão dos alunos, haja vista que nem todos os alunos (e mesmo professores) têm meios de aderir adequadamente a essa modalidade de aula. Por isso, em decorrência das “dificuldades” de “aprendizagem” (primeira periferia), devido à franca superação da ausência/distanciamento pelo uso dessa “tecnologia” (primeira periferia), parece ocasionar o aumento do estresse dentre todos os envolvidos no novo processo educacional.

A análise conjunta dos quadrantes sugere que a representação social sobre as aulas remotas para professores de IES privadas é uma experiência marcadamente negativa. Trata-se de uma atividade tecnológica, desafiadora e bastante cansativa, e que deve ser implementada a qualquer custo no contexto da pandemia, em função do isolamento/distanciamento social, mas que está longe de ser completamente eficiente se comparada às aulas presenciais. A ineficiência pode estar relacionada tanto ao despreparo dos professores, que não foram capacitados, bem como em razão das condições de vida dos alunos, contexto que agrava a desigualdade/exclusão social, além de causar mal-estar (estresse) nos professores e alunos.

Estrutura representacional a partir do termo indutor docência

Na Tabela 3, identifica-se que os elementos da zona do núcleo central possuem frequência de evocação maior ou igual a 4.4 e OME menor ou igual a 2.94: *amor* ($f = 15$; OME = 1.9), *trabalho* ($f = 10$; OME = 2.9) e *compromisso* ($f = 8$; OME = 2.2). Infere-se que o núcleo central das RS sobre a docência traduz uma percepção positiva sobre a profissão ao ser interpretada como um “trabalho” (atividade) e “compromisso” que se realizam com “amor”: elemento com mais alta frequência e mais baixa OME, isto é, o termo mais recorrente e mais prontamente evocado.

Tabela 3. Estrutura representacional de docência

	Elementos da Zona do Núcleo Central			Elementos da Primeira Periferia		
	OME \leq 2.94			OME $>$ 2.94		
Frequência \geq 4.4	Palavra	F	OME	Palavra	F	OME
	Amor	15	1.9	Ensino	13	3.3
	Trabalho	10	2.9	Formação	12	3
	Compromisso	8	2.2	Dedicação	11	3
				Estudo	10	3
	Elementos da Zona de Contraste			Elementos da Segunda Periferia		
	OME \leq 2.94			OME $>$ 2.94		
Frequência $<$ 4.4	Palavra	F	OME	Palavra	F	OME
	Satisfação	4	1.8	Processo	4	3.5
	Educação	4	1.8	Prazer	4	3
	Ensinar	4	1.5	Planejamento	4	3.2
	Paixão	4	2.8	Motivação	4	4.5
	Missão	4	2.8	Realização	4	3
				Relação	4	3

Fonte: elaborado pelos autores

Na primeira periferia verifica-se a existência de palavras com frequência de evocação maior ou igual a 4.4 e OME maior que 2.94: *ensino* ($f = 13$; OME = 3.3), *formação* ($f = 12$; OME = 3), *dedicação* ($f = 12$; OME = 3) e *estudo* ($f = 10$; OME = 3). A alta frequência das evocações e da OME indicam que esses elementos estão nas adjacências e sustentam o núcleo central, conferindo-lhe, também, valor prático. Em face disso, sugerem que a docência seja uma atividade de “ensino”, ou ato de “ensinar” (como indicado na zona de contraste), e que requer compromisso (como apontado no núcleo central), realizando-se, portanto, nos elementos “formação”, “dedicação” e “estudo”. Em atendimento às diretrizes do núcleo central, os esforços pelo “ensino” se traduzem pelo compromisso com a formação continuada do professor.

Na zona de contraste, verifica-se a existência de palavras com frequência de evocação menor que 4.4 e OME menor ou igual 2.94: *satisfação* ($f = 4$; OME = 1.8), *educação* ($f = 4$; OME = 1.8), *ensinar* ($f = 4$; OME = 1.5), *paixão* ($f = 4$; OME = 1.8) e *missão* ($f = 4$; OME = 2.8). Esse quadrante é composto por palavras com baixa frequência, mas que foram prontamente evocadas, registrando elementos harmônicos com os demais quadrantes, destacadamente com o núcleo central. Isso sugere que esse quadrante provavelmente complementa o discurso do “sujeito coletivo”, a saber, o “ensinar” é um ato de amor, que traduz uma missão profissional, assim como uma “paixão” e “satisfação”, que proporciona realização.

Por fim, na segunda periferia verifica-se a existência de palavras com frequência de evocação menor que 4.4 e OME maior que 2.94: *processo* ($f = 4$; OME = 3.5), *prazer* ($f = 4$; OME = 3), *planejamento* ($f = 4$; OME = 3.2), *motivação* ($f = 4$; OME = 4.5), *realização* ($f = 4$; OME = 3) e *relação* ($f = 4$; OME = 3). Nesse quadrante, os elementos tendem a ser complementares aos da

primeira periferia. Nesse sentido, em correspondência ao núcleo central e à zona de contraste, os elementos periféricos expressam conteúdos positivos e descritivos sobre a docência, caracterizando-a, como um “processo” contínuo de “planejamento” e, fortemente marcado por “realização”, “prazer” e “motivação” (pessoal e profissional).

A análise conjunta dos quadrantes sugere que a representação social sobre a docência para professores de IES privadas é positiva. Trata-se de um trabalho (atividade) e compromisso fundados no amor, marcado por muita dedicação aos estudos (formação continuada), em nome de uma missão, pelo que professores se realizam pessoal e profissionalmente. Mas para que isso ocorra, lendo-se simultaneamente as RS em questão, nota-se que o modelo de aula remota não contribui à realização do ideal da profissão, uma vez que é meramente trabalhoso e cansativo para os professores, e comprometedor da qualidade da aprendizagem dos alunos.

Discussão

As aulas remotas se configuraram como uma das principais estratégias adotadas pelas IES privadas no contexto da pandemia da COVID-19. A adoção desta modalidade de aula apresenta como justificativas a necessidade de se evitar a quebra de contrato na relação de consumo, caso se interrompa a prestação de serviço ao aluno, bem como manter o calendário letivo (Barbosa, Viegas, & Batista, 2020).

Nesse cenário, as aulas remotas são de caráter emergencial e temporário, não se objetivando estabelecer a modalidade de educação *on-line* como definitiva, ou seja, visa somente garantir o funcionamento do sistema educacional no período agudo da crise sanitária (Moreira & Schlemmer, 2020). Embora, inicialmente não haja o compromisso com os preceitos de uma educação genuinamente *on-line*, os participantes desta pesquisa revelam que a transposição do modelo presencial para o remoto tem sido bastante desafiadora e cansativa. Corroborando esses achados, a pesquisa de Barbosa et al. (2020), realizada com professores universitários sobre os impactos das aulas remotas indicou que, para 60% dos docentes, houve aumento do tempo destinado ao preparo das aulas, em muito, buscando-se garantir a qualidade da nova modalidade de ensino.

Dessa maneira, avalia-se importante que as IES privadas reconheçam os desafios inerentes à utilização das aulas remotas e que lancem mão de capacitações para o corpo docente. Isso porque o manejo das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) requer, dentre outras medidas, a profissionalização dos professores.

Alinhados a uma concepção mais particularizada do contexto social e do trabalho, na zona de contraste representacional, um subgrupo de professores interpretou as mudanças impostas pela

adoção das aulas remotas como uma possibilidade de superação, de aprendizado e de reinvenção da própria prática docente. De fato, congruentes a isso, Moreira e Schlemmer (2020) advogam que a utilização dos ambientes digitais, em períodos de pandemia, deve ser encarada como uma oportunidade para a melhor qualificação e inovações em Educação. No entanto, salientam que, embora a tecnologia tenha potencial para dinamizar o processo educativo, isso só será materializado pela readequação dos currículos educacionais e das práticas dos professores.

Nas “primeira e segunda periferias representacionais”, os professores enfatizaram a preocupação com a possibilidade de as aulas remotas contribuírem para desencadear dificuldades de aprendizagem e, desse modo, produzirem ou intensificarem desigualdade/exclusão social entre alunos. Igualmente na pesquisa anteriormente citada (Barbosa et al., 2020), 60% dos professores universitários entrevistados demonstraram preocupação com o aprendizado dos alunos, uma vez que o número de faltantes nas aulas remotas é maior do que nas aulas presenciais.

Para tentar compreender esse contexto, é possível recorrer aos dados da pesquisa “Juventudes e a Pandemia do Coronavírus” (Conselho Nacional de Juventude, 2020). De abrangência nacional, a investigação contou com a participação de 33.688 jovens, com idades entre 15 a 29 anos, de todos os estados brasileiros, e revelou que os principais desafios dos jovens para estudar em casa não se referem à falta de tempo ou de aparato tecnológico, mas sim de equilíbrio emocional e de um ambiente residencial tranquilo, além da dificuldade de organização para o estudo a distância. Por outro lado, a pesquisa de Barbosa et al. (2020), com enfoque específico na cidade do Rio de Janeiro e região metropolitana, destaca que as principais justificativas para a não participação nas aulas remotas se referem à dificuldade de acesso à internet e a inexistência de equipamento (*smartphone*, computador etc.). Portanto, verifica-se que a realidade brasileira não é homogênea e que as particularidades de cada local ou instituição devem ser levadas em consideração.

Esse cenário ilustra como fatores psicossociais e socioeconômicos afetam diretamente os diversos públicos em Educação, cabendo às autoridades educacionais, neste caso especificamente das IES privadas, o compromisso de buscar soluções aos problemas mais gerais e específicos do seu público, de modo comprometido, por assim dizer ético e eficiente. Um importante passo seria a identificação dos alunos que não possuem condições de participar das aulas remotas, bem como daqueles que estejam apresentando dificuldades emocionais e de organização do tempo de estudo. A partir disso, poderiam implementar medidas de inclusão social, que contribuiriam à inversão da representação negativa dos professores sobre o ensino remoto.

Adiante, segue-se uma discussão sobre a RS da docência, uma vez que é objetivo desta investigação analisar a “produção de sentido” e de “práticas sociais” de profissionais cuja atuação

se dá em um instante histórico no qual as interações sociais e trabalhistas são mormente mediadas pelas vias digitais. Assim sendo, no que concerne ao núcleo central da RS sobre a docência, verifica-se que esta representação se fundamenta numa percepção positiva sobre o trabalho docente, pois os participantes aludem os termos “amor” e “compromisso” para corroborar a relação que estabelecem com o trabalho que desempenham.

Um olhar mais atento aos conteúdos representacionais – com destaque para o termo “amor” – indica a importância de se realçar que, no processo histórico ocidental, a profissão docente adquiriu um sentido romantizado, bem representado pelas palavras missão, sacerdócio e vocação (Silva, Ribeiro & Lima, 2019). Isso, possivelmente por ter sido praticada sobretudo por religiosos.

A pesquisa de Silva et al. (2019) ilustra a manutenção dessa idealização. A investigação foi realizada com 108 professores de uma IES pública sobre as RS da profissão professor. Os pesquisadores propuseram três categorias de análise, a saber: atributos do professor, incentivos intrínsecos do professor e características da profissão de professor. Uma vez que o núcleo central congregou os atributos do professor, as autoras constataram que, para os participantes da pesquisa, o mais importante na docência é amar e se comprometer com a profissão, ou seja, sugere a ideia de sacerdócio ou vocação, pois requer entrega, comprometimento e, por conseguinte, senso de missão.

Verifica-se que os elementos evocados na primeira periferia traduzem o comprometimento com a profissão pela busca constante, pelos próprios meios, da educação continuada. Conforme Lima e Aguiar (2017), no Brasil, foi somente no final do séc. XX e início do séc. XXI que se iniciou um tímido debate acerca da importância da formação continuada para professores universitários.

Ainda hoje se experimenta a remanescência dessa escassez de debates, visto que o próprio Plano Nacional de Educação (relativo a 2014-2024) pouco tangencia a situação dos professores do Ensino Superior (Ferreira, 2015). E, por conta da obscuridade nos direcionamentos de sua formação continuada, são os próprios docentes que arcam com o aprimoramento na profissão, ou, em alguns casos, determinadas instituições (Lima & Aguiar, 2017). Portanto, observa-se a necessidade de ações mais coletivas, como uma política nacional de formação continuada para docentes do nível superior, visando a elaboração de estratégias de formação continuada aos professores.

No que concerne à zona de contraste, identifica-se elementos que fortalecem a representação da docência como missão e, também, fonte de satisfação, conteúdos que parecem se ancorar na própria trajetória histórica de constituição da profissão de professor. Esse achado remete ao entendimento teórico de Flament (2001), para quem os conteúdos das RS, quando associados ao núcleo central, possuem um caráter de certa estabilidade, evocando o forte caráter

psicossociológico do fenómeno representacional. Nesse sentido, embora Rodriguez (2008) postule que o aumento da demanda por maior qualificação profissional – e a consequente ampliação do número de docentes nas décadas de 1960 e 1970 no País – tenha contribuído ao recuo da associação da profissão de professor da conotação de sacerdócio, os dados desta investigação desvelam que essa ruptura ainda não foi totalmente empreendida.

Por último, a segunda periferia também dialoga com os demais quadrantes, apresentando conteúdos positivos e descritivos sobre a docência. Desse modo, o trabalho do professor remete a processo e planejamento. Tais elementos se associam à profissionalização da docência, processo que, segundo Rodriguez (2008) aconteceu gradativamente e, no Brasil, só se consolidou no início do séc. XX., sendo muito impulsionada pela constituição dos sistemas educativos e pelas instituições formadoras, à guisa das Escolas Normais.

Ainda nesse quadrante, sobressai-se o que Silva et al. (2019) denominam de “incentivos intrínsecos do professor”, pois são evocados afetos positivos, como: “realização”, “prazer” e “motivação”. Sobre a importância da tonalidade afetiva nas representações sociais, Arruda (2014) assevera que afetos são ingredientes incontornáveis, isto é, inerentes da dinâmica das RS, pois só se representa socialmente aquilo que provoca o desejo de comunicação, de compreensão e de prática. Por isso, esses elementos revelam a identificação dos professores entrevistados com a profissão que desempenham. Além disso, também é possível conjecturar que os sentimentos positivos, ora evocados, podem funcionar como fatores protetivos diante das adversidades da docência, como a vivenciada no contexto das aulas remotas.

Diante desta discussão, verifica-se que, embora os participantes deste estudo apresentem uma RS negativa sobre as aulas remotas, isso não se revela no campo da RS sobre a docência, de modo que o conflito parece estar bem focalizado nesta nova modalidade de aula. Ademais, observou-se uma certa idealização da docência, haja vista sua associação a termos como “amor” e “missão”.

Conclusão

A presente pesquisa teve por objetivo analisar as RS sobre aulas remotas e docência para professores de IES privadas no Brasil. Entre os principais achados, salienta-se que o núcleo central das RS sobre as aulas remotas associou essa modalidade de aula à concepção de trabalho árduo, pois foram interpretadas como desafiadoras e cansativas. Isso porque, provavelmente, os respondentes desta investigação foram compelidos a aderir às aulas remotas sem qualquer preparação prévia, o que pode ter ocasionado sobrecarga de trabalho e estresse.

Conforme se observa nas evocações da periferia representacional, tal contexto sugere tanto um tom paradoxal, no qual mais trabalho do docente não significou, necessariamente, mais

aprendizado dos alunos, quanto também indica a necessidade de ações institucionais que amparem esses professores. Essas ações poderiam se materializar com a oferta de formação para o uso das TDICS, como também de espaços de acolhimento para estes profissionais.

Ao contrário da RS sobre as aulas remotas, a RS sobre a docência evidenciou, em seu núcleo central, conteúdos bastante positivos – dentre os quais, amor e compromisso, o que denota uma visão idealizada do trabalho do professor. A idealização do trabalho docente se ancora na história dessa profissão marcadamente associada ao contexto religioso, pois ensinar era uma vocação, um tipo de sacerdócio.

A análise conjunta das representações sobre as aulas remotas e sobre a docência indica uma suposta independência entre ambas, pois a tensão evidenciada na primeira RS não se apresenta na segunda. Portanto, os respondentes desta pesquisa parecem estar realizados com a profissão de professor, ficando a insatisfação bem localizada na prática das aulas remotas, ou seja, gostam do que fazem, mas não como tem sido feito!

Dentre as limitações desta investigação, salienta-se que o caráter exploratório, a quantidade de participantes, a dinamicidade e a complexidade do objeto de estudo não permitem a generalização dos achados. Neste sentido, sugere-se a realização de novas pesquisas, com amostras mais diversificadas, por exemplo, contemplando as representações sociais de alunos sobre as aulas remotas, bem como enfocando pessoas de diferentes regiões e estados brasileiros. Ademais, podem utilizar distintos métodos de pesquisa, tendo em vista averiguar a eficácia das aulas remotas.

Referências

- Abric, J. (2001). O estudo experimental das representações sociais. In D. Jodelet (Org.), *As representações sociais* (pp. 155-172). Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Arruda, A. (2014). Representações sociais: dinâmicas e redes. In A. M. O. Almeida, M. F. S. Santos & Z. A. Trindade. (Orgs.), *Teoria das representações sociais: 50 anos* (págs. 442-491). Brasília: Scribd.
- Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior [ABMES], (2020). *Instituições de ensino superior se preparam para receber calouros*. Recuperado de <https://abmes.org.br/noticias/detalhe/3797/instituicoes-de-ensino-superior-se-preparam-para-receber-calouros>
- Barbosa, A. M., Viegas, M. A. S., & Batista, R. L. N. F. F. (2020). Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. *Revista Augustus*, 25(51), 255-280. doi: 10.15202/1981896.2020v25n51p255

- Camargo, B. V., & Justo, A. M. (2013). IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia, 21*(2), 513-518. doi: 10.9788/TP2013.2-16
- Centers for Disease Control and Prevention (CDC). (2020). *Interim U.S. guidance for risk assessment and Work Restrictions for Healthcare Personnel with Potential Exposure to SARS-CoV-2*. Recuperado de <https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/hcp/guidance-risk-assessment-hcp.html>
- Conselho Nacional de Juventude. (2020). *Juventudes e a pandemia do novo Coronavírus*. Recuperado de https://4fa1d1bc-0675-4684-8ee9-031db9be0aab.filesusr.com/ugd/f0d618_41b201dbab994b44b00aabca41f971bb.pdf
- Ferreira, M. A. V. (2015). Formação dos professores universitários no plano nacional de educação. *Revista Exitus, 5*(2), 40-51. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6078570.pdf>
- Flament, C. (2001). Estrutura e dinâmica das representações sociais. In D. Jodelet (Org.), *As representações sociais* (pp. 173-184). Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Gallasch, C., Cunha, M., Pereira, L., & Silva-Junior, J. (2020). Prevenção relacionada à exposição ocupacional do profissional de saúde no cenário de COVID-19. *Revista Enfermagem UERJ, 28*, e49596. doi: 10.12957/reuerj.2020.49596
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). (2019). *Censo da educação superior: notas estatísticas*. Brasília: MEC/INEP. Recuperado de http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf
- Jodelet, D. (2001). Representações sociais: um domínio em expansão. In D. Jodelet (Org.) *As representações sociais* (pp. 17-44). Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, Diário Oficial da União 27, Seção 1, Página 1. (2020). Brasília. Recuperado de <https://www.in.gov.br/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735>
- Lima, R. C. & Aguiar, M. C. C. (2017). Formação continuada didático-pedagógica no contexto da docência universitária: o que dizem as pesquisas da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação (ANPED) no período de 2005 a 2015. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, 12*(31), 159-173. Recuperado de http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa
- Moreira, J. A., & Schlemmer, E. (2020). Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. *Revista UFG, 20*(26). doi: 10.5216/revufg.v20.63438
- Moscovici, S. (2001). Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In D. Jodelet (Org.), *As representações sociais* (pp. 45-66). Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Portaria do MEC nº 343, de 17 de março de 2020, Diário Oficial da União, Seção 1, Página 39. (2020). Brasília. Recuperado de <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>
- Rodríguez, M. V. (2008). Reformas educacionais e proletarização do trabalho docente. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences, 30*(1), 45-56. doi: 10.4025/actascihumansoc.v30i1.5099
- Silva, F., Ribeiro, M., & Lima, A. (2019). Representações de professores universitários: sentidos e significados da profissão docente. *Reflexão e Ação, 27*(3), 175-190. doi: 10.17058/rea.v27i3.12657

Wachelke, J., & Wolter, R. (2011). Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(4), 521-526. doi: 10.21149/1127610.1590/S0102-37722011000400017

World Health Organization (WHO). (2020). *Rollings updates on coronavirus disease*. Retired from: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/events-as-they-happen>.

SOCIAL REPRESENTATION FOR PROFESSORS OF PRIVATE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS ABOUT REMOTE CLASSES AND THE MAGISTERIUM IN CONTEXT OF COVID-19 PANDEMIC

Abstract

Aimed to analyze the social representation (SR) about remote classes and magisterium for professors of private HIEs in Brazil. 78 professors with an average age of 36.71 years (SD = 7.4) participated. In data collection, was used a sociodemographic questionnaire and the free word association, with stimulus "Remote Classes" and "Magisterium". The evocation were analyzed for prototypical analysis, via IRAMUTEQ. The SR about the remote classes emphasized this class modality as a technological, challenging and tiring activity. Already the SR about the magisterium evidenced a positive experience, the act of teaching being interpreted as a "work" which is performed with "love" and "commitment". Therefore, the professors seem satisfied with the profession and the dissatisfaction is associated with the remote classes.

Keywords: Epidemic; COVID-19; social representations; magisterium in higher education.