



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
CENTRO SOCIOECONÔMICO
CAMPUS DE FLORIANÓPOLIS – SC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL**

ANTONIO SANDRO SCHUARTZ

**REPRESENTAÇÕES SOBRE O DOCENTE EM SERVIÇO
SOCIAL E SEUS REFLEXOS:
Apropriação e Uso das Tecnologias Digitais de Informação
e Comunicação (TDIC)**

Tese de Doutorado

**Florianópolis, 29 de abril de 2019
SC – Brasil**

ANTONIO SANDRO SCHUARTZ

**REPRESENTAÇÕES SOBRE O DOCENTE EM SERVIÇO
SOCIAL E SEUS REFLEXOS:
Apropriação e Uso das Tecnologias Digitais de Informação
e Comunicação (TDIC)**

Tese de doutorado submetida ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), área de concentração em Serviço Social, Questão Social e Direitos Humanos, requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Serviço Social.

Orientador: Prof. Dr. Helder Boska de Moraes Sarmento

Florianópolis
2019

Schuartz, Antonio Sandro

RPRESENTAÇÕES SOBRE O DOCENTE EM SERVIÇO SOCIAL E SEUS REFLEXOS: Apropriação e Uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) / Antonio Sandro Schuartz ; orientador, Helder Boska de Moraes Sarmento , 2019.

185 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Socioeconômico, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Serviço Social. 2. TDIC. 3. Docência 4. Representações Sociais. I. Sarmento, Helder Boska de Moraes. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. III. Título.

ANTONIO SANDRO SCHUARTZ

**REPRESENTAÇÕES SOBRE O DOCENTE EM SERVIÇO
SOCIAL E SEUS REFLEXOS:
Apropriação e Uso das Tecnologias Digitais de Informação
e Comunicação (TDIC)**

Esta tese foi julgada adequada para a obtenção do título de Doutor em Serviço Social e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Serviço Social, nível de Doutorado, área de concentração em Serviço Social, Questão Social e Direitos Humanos, da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

Florianópolis, 29 de abril de 2019.

Profa. Dra. Beatriz Augusto de Paiva
Coordenadora do PPGSS

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Helder Boska de Moraes Sarmiento (Orientador)
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Prof. Dra. Eliete Cibele Cipriano Vaz
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Prof. Dra. Helenara Silveira Fagundes
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Prof. Dr. Paulo Gaspar Graziola Júnior
Universidade Federal do Paraná – UFPR

Profa. Dra. Mariana Pfeifer Machado
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (Suplente)

De que é feito um professor?

Penso que sua essência não
prescinde do conhecimento teórico,
mas somente nele não reside.

Sua essência é feita de imagens,
ideias e representações que se
fundem e o fazem ser quem é.

Sua fazedura é contínua e, nesse
sentido, vai colhendo daqueles que
cruzam seu caminho, histórias,
imagens e prosas que convergem
para diferentes representações.

Nesse sentido, se fazer docente é
carregar consigo um pouco daqueles
que, sem saber, contribuíram – quer
para sua iniciação ou para sua
evolução – como docente.

(Contínuas reflexões como
educador).

Dedico este estudo

a todos os alunos que cruzaram o
meu caminho, e às professoras
Diraí Maria Ribeiro, Norma Dickmann,
Sandra Aguiar e
Amália Madureira Paschoal.

AGRADECIMENTOS

À equipe de professores da Câmara de Graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Paraná (UFPR), por ter viabilizado a minha saída para cursar o Doutorado em Serviço Social.

Aos professores: Eliete Cipriano Vaz, Glaucia Brito, Helenara Silveira Fagundes, Mariana Pfeifer, Renato Veloso e Rose Cerni, cujas contribuições, por ocasião da banca de qualificação, iluminaram o desenrolar desta pesquisa.

Aos companheiros da turma de Doutorado 2015 do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), pelas trocas e partilhas realizadas, quer em sala quanto fora dela.

Ao meu orientador, professor Helder Boska de Moraes Sarmento, pelo apoio incondicional para a realização da pesquisa, pelas constantes reflexões e apontamentos partilhados e, acima de tudo, por respeitar o meu desejo de inovar.

À minha família, que soube compreender a minha ausência e sempre esteve a postos com palavras de encorajamento e apoio ao longo desse período.

Ao Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (Capes), fundação vinculada ao Ministério de Educação do Brasil, e à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), por viabilizarem a realização do Estágio Doutoral¹ na Universidade de Lisboa (Lisboa), por meio da concessão de bolsa do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE).

Ao professor Fernando Albuquerque Costa, orientador do Doutoramento Intercalar no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, pela acolhida e orientações dispensadas ao longo do período.

¹ Estágio doutoral realizado junto ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa no período de abril/2017 a março/2018. Processo Capes/PDSE nº 88881.135866/2016-01.

Aos amigos – brasileiros e portugueses, participantes ou não do Doutorado Intercalar – que sempre estiveram disponíveis para ouvir as minhas dúvidas, angústias, saudades e medos que cercaram esta caminhada.

Às professoras Helena Peralta e Cely Nunes – à primeira, pelo apoio burocrático por ocasião da minha instalação na cidade de Lisboa; à segunda, pelo compartilhamento de sua sala de estudos, espaço de muitas reflexões.

À Ticiane Tréz, pelas palavras, sorrisos e acolhimento – afinal, só quem vive fora do seio familiar sabe o significado de tais gestos.

À Cecília, uma portuguesa com alma brasileira, que foi capaz de fazer todo um rearranjo doméstico para prontamente me receber por ocasião da minha chegada em Lisboa e, da mesma forma, incluir-me no seio do seu grupo familiar.

Aos assistentes sociais que se tornaram docentes e hoje atuam nas graduações público-presenciais existentes no Estado do Paraná, pela participação e colaboração na realização desta pesquisa.

Aos alunos de graduação que, ao longo da minha caminhada como docente e doutorando, cruzaram o meu caminho, quer na UFPR-Setor Litoral quanto na UFSC. Suas conversas, ainda que não tenham se dado conta disso, foram fundamentais para a construção deste estudo.

À Adrielle e Isabela – as filhas de Maria – pela amizade e trocas realizadas ao longo do nosso convívio em Florianópolis, as quais desejamos que se estendam ao longo de nossas vidas.

À Ane Voidelo – outra filha de Maria – pelas escutas, pelas palavras e pelas trocas e encorajamento mútuo nas conversas noite adentro na “caverna do urso”.

Por fim, não menos importante, agradeço à iluminação que emana do Universo, a qual homens e mulheres nominam Deus, Jeová ou Alah, não importa. Com ela tenho seguido em minha caminhada...

Há sempre boas razões para escolher um fenômeno porventura irracional ou estranho, mas retoricamente rico. Porque uma teoria se valoriza não pelas provas que fornece quanto à sua exactidão, mas pelas descobertas e provas que a põem em perigo. Senão mesmo o método mais indiscutível, mais refinado, não a salva.”

(MOSCOVICI, 2008, p. 23, sic).

RESUMO

Esta tese tem como tema as Representações Sociais; como objeto, as Representações sobre a Docência; e, como objetivo, discutir os rebatimentos dessas representações na apropriação e no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) entre os docentes do curso de Serviço Social. O estudo traz à baila questões ligadas ao avanço das TDIC e ao tratamento que a profissão tem dispensado à questão no processo de formação dos futuros assistentes sociais no âmbito do Estado do Paraná. Da mesma forma, ao considerar o docente como figura central para o estímulo à apropriação e ao uso de tais recursos por parte de seus alunos, o estudo buscou saber como os professores têm se apropriado das TDIC nos processos de ensino. As respostas foram buscadas por meio de questionário online respondido por professores vinculados às graduações de Serviço Social público-presenciais no Estado do Paraná. Por fim, tratou de levantar as representações existentes no papel docente. Para tanto, um conjunto de entrevistas realizadas com os professores foi analisado com base na análise de conteúdo e à luz da Teoria das Representações Sociais. Os resultados desta pesquisa de cunho qualitativo, distribuídos nos três artigos que compõem a tese, permitem afirmar que as imagens e concepções existentes quanto ao papel docente acabam por influenciar a apropriação e o uso das TDIC entre essa categoria profissional.

Palavras-chave: Serviço Social. TDIC. Docência. Representações Sociais.

ABSTRACT

This thesis addresses Social Representations, more specifically Representations on Teaching. It aims to discuss how the adoption and use of Digital Information and Communication Technologies (DICT) reflects these representations among Social Service teachers. To that end, the authors raised questions related to the development of DICT and how teachers have addressed the matter while training future social workers in the state of Paraná, Brazil. Similarly, taking the teacher as the central figure to stimulate students to adopt and use such resources, we sought to uncover how these teachers have molded their teaching processes. Finally, the study sought to bring to light the representations in the teaching role. The results of this qualitative research, distributed in the three articles that are part of the thesis, allow us to confirm that the images and conceptions about the teaching role ultimately influence the adoption and use of DICT among such professionals.

Key words: Social Services. Teaching. DICT. Social Representations.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.	Funções das representações sociais.....	41
Quadro 2.	Relação do número de professores das graduações público-presenciais em Serviço Social no Estado do Paraná que se dispuseram a participar do estudo exploratório	51
Quadro 3.	Categorias analisadas.....	55
Quadro 4.	Estágio da interpretação final	56
Quadro 5.	As quatro vertentes/perspectivas da Tecnologia	69
Quadro 6.	Total de instituições que oferecem cursos de graduação em Serviço Social no Estado do Paraná.....	73
Quadro 7.	Currículos encontrados nos sites das IES	73
Quadro 8.	Currículos faltantes	74
Quadro 9.	Número de cursos que oferecem disciplinas voltadas às TDIC	74
Quadro 10.	Disciplinas ligadas às TDIC, segundo a categoria administrativa da IES.....	75
Quadro 11.	O ensino sobre Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação nas matrizes curriculares dos cursos de Serviço Social no Estado do Paraná	76
Quadro 12.	Níveis de certificação das competências pedagógicas em TDIC para os professores.....	97
Quadro 13.	Relação do número de professores das graduações públicas presenciais em Serviço Social no Estado do Paraná	100
Quadro 14.	Respondentes do questionário <i>online</i> , segundo sexo.....	101
Quadro 15.	Participantes das IES Públicas	102
Quadro 16.	Respondentes segundo a faixa etária	102
Quadro 17.	Décadas em que os respondentes iniciaram suas atividades docentes	103
Quadro 18.	Posse de computador e realização de curso para sua utilização	104
Quadro 19.	Curso realizado para o uso do computador.....	104

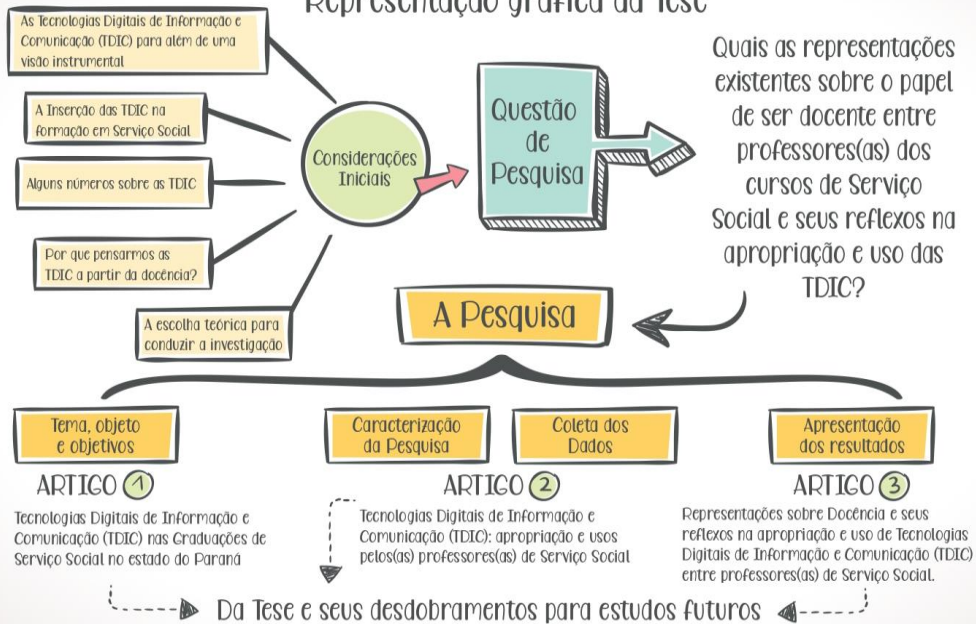
Quadro 20. Realização de cursos para o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC)	104
Quadro 21. Capacitação para uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).....	105
Quadro 22. Uso de TDIC para os processos de ensino.....	105
Quadro 23. Outros recursos em TDIC utilizados pelos docentes em suas aulas.....	106
Quadro 24. Incentivo ao uso de TDIC por parte dos estudantes	107
Quadro 25. Como incentiva o uso das TDIC pelos estudantes	107
Quadro 26. Categorias analisadas	134

LISTA DE SIGLAS

ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
ABESS	Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social
CEDEPSS	Centro de Desenvolvimento de Pós-Graduação em Serviço Social
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CNE	Conselho Nacional de Educação
CT&I	Ciência, Tecnologia & Inovação
ENESSO	Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social
GEPSS	Grupo de Estudos e Pesquisa em Serviço Social
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PC	Computador Pessoal
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPGSS/UFSC	Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de SC
SIPIA	Sistema de Informação Para a Infância e Adolescência
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TI	Tecnologia da Informação
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
TRS	Teoria das Representações Sociais
UFPR	Universidade Federal do Paraná

Representação gráfica da Tese



SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	23
1.1	TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) PARA ALÉM DA INSTRUMENTALIDADE	23
1.2	A INSERÇÃO DAS TDIC NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL	27
1.3	ALGUNS NÚMEROS SOBRE AS TDIC	32
1.4	RAZÕES PARA PENSAR AS TDIC A PARTIR DA DOCÊNCIA	34
1.5	ESCOLHA TEÓRICA PARA CONDUZIR A INVESTIGAÇÃO	37
1.6	DOS OBJETIVOS DA PESQUISA	42
1.6.1	Objetivos	42
1.6.1.1	Objetivo geral	42
1.6.1.2	Objetivos específicos	42
1.7	PERCURSO METODOLÓGICO	43
1.7.1	Caracterização da pesquisa	43
1.7.2	Coleta dos dados	46
1.7.3	Apresentação dos resultados da pesquisa	57
2	TECNOLOGIA DIGITAL DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) NAS GRADUAÇÕES DE SERVIÇO SOCIAL NO ESTADO DO PARANÁ	59
2.1	INTRODUÇÃO	60
2.2	O SERVIÇO SOCIAL E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC)	62
2.3	AS TDIC SOB A PERCEPÇÃO DA TEORIA CRÍTICA DE FEENBERG	67
2.4	A PRESENÇA DAS TDIC NAS MATRIZES CURRICULARES DAS GRADUAÇÕES EM SERVIÇO SOCIAL OFERTADAS NO ESTADO DO PARANÁ	71
2.4.1	Metodologia	71
2.4.2	Sistematização da coleta	72
2.5	ALGUMAS REFLEXÕES A PARTIR DOS DADOS COLETADOS	78
2.6	CONSIDERAÇÕES	81
2.7	REFERÊNCIAS	82

3	TECNOLOGIA DIGITAL DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC): APROPRIAÇÃO E USO PELOS PROFESSORES DE SERVIÇO SOCIAL.....	91
3.1	INTRODUÇÃO	92
3.2	TECNOLOGIA DIGITAL DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC): DESAFIOS POSTO À DOCÊNCIA.....	93
3.3	CAMINHO METODOLÓGICO	98
3.3.1	Participantes da pesquisa.....	101
3.3.2	Formação para o uso de TDIC por parte dos professores	103
3.3.3	Utilização da TDIC nos processos de ensino/aprendizagem.....	105
3.4	ALGUMAS REFLEXÕES A PARTIR DO LEVANTAMENTO: O QUE CONTAM OS NÚMEROS	108
3.5	CONSIDERAÇÕES.....	112
3.6	REFERÊNCIAS.....	114
4	REPRESENTAÇÕES SOBRE A DOCÊNCIA E SEUS REFLEXOS NA APROPRIAÇÃO E USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) ENTRE PROFESSORES DE SERVIÇO SOCIAL.....	117
4.1	INTRODUÇÃO	118
4.2	A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	119
4.2.1	A formação das representações sociais: ancoragem, objetivação e <i>themata</i>	122
4.3	BARREIRAS PARA A INTEGRAÇÃO E USO DAS TDIC POR PARTE DOS PROFESSORES.....	126
4.3.1	Das crenças pedagógicas ou sobre as barreiras de segunda ordem.....	129
4.4	O CAMINHO DA PESQUISA.....	132
4.4.1	Análise das categorias elencadas	134
4.5	CONSIDERAÇÕES.....	145
4.6	REFERÊNCIAS.....	147
5	DA TESE E DOS DESDOBRAMENTOS PARA ESTUDOS FUTUROS.....	151
	REFERÊNCIAS.....	157
	OBRAS CONSULTADAS.....	167
	APÊNDICES.....	175

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta tese parte do princípio de que é necessário esclarecer ao seu leitor as razões que levaram à escolha do tema da investigação – as Representações Sociais – as quais culminaram no objeto das Representações sobre a Docência. Neste sentido, passa-se a discorrer sobre quatro pontos julgados como estímulo à realização da pesquisa, quais sejam: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC); Serviço Social e TDIC; Docência e TDIC; e, por fim, as contribuições da Teoria das Representações Sociais para a investigação realizada.

1.1 TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) PARA ALÉM DA INSTRUMENTALIDADE

A decisão por trazer a questão das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) a este estudo de doutoramento partiu do entendimento de que o Serviço Social, enquanto profissão inserida na divisão social e técnica do trabalho, tem a função precípua de realizar intervenções com vistas à garantia e defesa dos direitos sociais. Neste sentido, entende-se que as TDIC são um recurso de ordem técnico-operativa à disposição do assistente social em seu cotidiano profissional.

Ao defender tal apropriação, cabe destacar que isso não acontece tomando as TDIC de forma instrumental, e que se deve ter como pano de fundo o cenário a partir do qual elas emergem, ou seja, a reestruturação produtiva pela qual passou o sistema capitalista no final do século XX. Sobre a concentração dos recursos tecnológicos nas mãos de pequenos grupos, seu uso a serviço do capital e o fetiche da era tecnológica, Pinto (2005, p. 43) afirma o seguinte:

O conceito de “era tecnológica” constitui importantíssima arma do arsenal dos poderes supremos, empenhados em obter estes dois inapreciáveis resultados; (a) revesti-lo de valor ético positivo; (b) manejá-lo na qualidade de instrumento para silenciar

as manifestações da consciência política das massas, e muito particularmente das nações subdesenvolvidas. Quanto a estas últimas, é preciso empregar todos os meios para fazê-las acreditar – e seus expoentes letrados nativos se apressarão sem dúvida em proclamá-lo – que participam em pé de igualdade da mesma “civilização tecnológica” que os “grandes”, na verdade os atuais “deuses” criaram e bondosamente estendem a ricos e pobres sem distinção. Divulgando este raciocínio anestesiante, esperam os arautos das potências regentes fazer crer que toda a humanidade sob sua proteção goza uniformemente dos favores da civilização tecnológica, o que significa tornar não apenas imoral e sacrílega a rebelião contra elas.

Cabe atentar aos atores e interessados que regem o desenvolvimento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação que, se por um lado elas estão estabelecidas e se desenvolvem a serviço do capital, de outro podem e devem ser apropriadas e utilizadas no enfrentamento das diferentes manifestações da questão social. Uma postura como essa, todavia, exige dos assistentes sociais o reconhecimento dos reais potenciais de tais recursos nos processos interventivos da profissão, uma vez que elas se fazem cada vez mais presentes nos espaços sócio-ocupacionais dos assistentes sociais, tanto no país quanto fora dele.

Tais inovações possibilitaram não só o reerguimento do sistema produtivo, mas também o surgimento da chamada “sociedade em redes”, uma vez que a democratização do acesso a computadores e à internet “conectou” o mundo. Tal conexão favoreceu o fluxo do capital, entretanto, não reduziu as assimetrias sociais existentes na chamada “sociedade globalizada”. Houve, sim, uma globalização financeira, mas não social, pois os problemas sociais devem ser tratados dentro das fronteiras nacionais. Deve-se atentar, portanto, para a falsa ideia de que as inovações tecnológicas são em si a panaceia para os diversos problemas sociais postos em uma sociedade de classes. Cabe lembrar que:

As inovações tecnológicas caracterizam-se como espaço de disputa social, e possuem conexões com as finalidades e projetos dos segmentos hegemônicos que as elaboram e constroem. Tendo por base a análise concreta das relações e processos sociais, entende-se a tecnologia como expressão do desenvolvimento das forças produtivas, marcada pelo caráter contraditório constituinte do padrão específico de relações sociais capitalistas. Se ela vem sendo usada pelo capital para potencializar a produtividade e o lucro, isso não significa que não possam ser engendradas possibilidades históricas de apropriação desse recurso numa perspectiva alternativa, voltada, por exemplo, à defesa dos direitos sociais e ao fortalecimento de projetos sintonizados com a superação dos valores capitalistas. (VELOSO, 2011, p. 18).

Em relação à possível consciência mágica que possa pairar sobre esse novo paradigma societal, Bustamante (2001) chama a atenção para o pensamento utópico que flutua sobre a Sociedade da Informação, pois mesmo que prevaleçam discursos apregoando que dominam os ideais de transparência, circulação e autoregulação, ainda assim ocorre a manutenção do *status quo*. A sociedade é permeada pelo “hipnotismo”, em que prevalece a ideia da inovação tecnológica como motor para a transformação social.

Essa transformação social só será possível à medida que o uso dos recursos trazidos pelas TDIC possibilite a superação das assimetrias econômicas e sociais, bem como contribuam para a desconstrução de novas assimetrias trazidas nesse novo cenário, tais como a exclusão digital e o acesso à informação. Cabe destacar as palavras de Lojkin (2002):

O desenvolvimento tecnológico tem acentuado contradições presentes no capitalismo. Lojkin aponta que no âmbito do debate sobre a tecnologia, constata-se o desdobramento de duas concepções antagônicas acerca do seu uso político que

pode ser feito do computador e de suas redes: de um lado uma concepção elitista e tecnocrática, que reserva a informação estratégica a um pequeno grupo de indivíduos, de outro, uma concepção autogestionária que visualiza, nas atuais inovações, não o prolongamento de antigas tendências, mas a possibilidade de uma alteração nas condições de acesso à informação. (apud VELOSO, 2011, p. 47).

Descortinados os interesses que permeiam o surgimento e o desenvolvimento das TDIC, cabe aos profissionais do Serviço Social reagir à implantação desses recursos nos espaços de trabalho. No seu aspecto positivo, tal reação é aqui entendida como um ato de dominação com propriedade dos recursos oferecidos pelos *softwares*, equipamentos, programas e sistemas de informação, superando o domínio da informática básica. Trata-se da apropriação das TDIC como instrumento cotidiano de trabalho, como um instrumento para ação na luta pelos direitos sociais da população usuária. Dessa forma, dá-se a essas ferramentas uma intencionalidade que não a instrumental, a racional, mas uma racionalidade que permita impacto substantivo à vida dos usuários e à sociedade que cerca a todos.

Entende-se que o assistente social, ao longo de suas atividades técnicas, gera uma gama de dados e informações relativas ao cenário social. Esses elementos, apropriados e sistematizados, oferecem um diagnóstico sobre a realidade social, cujas informações podem vir a ser utilizadas estrategicamente na avaliação e qualificação de diferentes serviços sociais. Nesse sentido, as tecnologias de que hoje se dispõem podem vir a oferecer subsídios para o tratamento dessa informação e produção do conhecimento sobre a área interventiva. Defende-se, portanto, como afirma Lojkin (2002, p. 109), que o uso das TDIC vai além da estocagem de dados:

Ora, a revolução informacional não se limita à estocagem e à circulação de informações codificadas sistematicamente por programas de computador ou difundidas pelos diferentes *mass media*. Ela envolve, sobretudo, a criação, o acesso e a intervenção sobre

informações estratégicas, de síntese, sejam elas de natureza econômica, política, científica ou ética; de qualquer forma, informações sobre a informação, que regula o sentido das informações operatórias, particulares, que cobrem a nossa vida cotidiana. (LOJKINE, 2002, p. 109).

Vislumbra-se, portanto, um profissional inteligente a operar diferentes recursos em TDIC. Um profissional que não perceba em tais recursos apenas o suporte para o registro dos dados de seu atendimento. Ao contrário, que faça dele o recurso para a reflexão, avaliação e qualificação dos serviços que são ofertados aos usuários dos serviços sociais. Tal apropriação deve se dar ao longo de sua graduação, sem, contudo, limitar-se a ela. Cabe, pois, saber como a profissão vem cuidando da questão.

1.2 A INSERÇÃO DAS TDIC NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

Há uma constante preocupação, de um lado, com o contínuo avançar das TDIC e sua onipresença nas vidas humanas, em especial com a sua chegada aos espaços sócio-ocupacionais; e, de outro, com o maior conhecimento e otimização, ou seja, com o desenvolvimento de competências para o uso de tais recursos ao longo da graduação, conforme preconizado pelas Diretrizes Curriculares.

Werner (2011) afirma que o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Serviço Social derivou da necessidade de se rever o currículo de 1982, o qual orientava a formação até então. Caminhava-se, então, para a elaboração de um currículo crítico:

La finalidad del currículum crítico es el reverso de la del currículum tradicional; este último tiende a «naturalizar» los acontecimientos; aquél intenta obligar al alumno a que cuestione las actitudes y comportamientos que considera «naturales». El currículum crítico ofrece una visión de la realidad como un proceso cambiante y

discontinuo cuyos agentes son los seres humanos, los cuales, por lo tanto, están en condiciones de llevar a cabo su transformación. La función del currículo no es «reflejar» una realidad fija, sino reflexionar sobre la realidad social; es demostrar que el conocimiento y los hechos sociales son productos históricos y, en consecuencia, que pudieron haber sido diferentes (y que pueden serlo aún). (SARUP, 1990, p. 217)¹.

O contexto social, político e econômico que atravessou o país na década de 1990, somado ao amadurecimento teórico-metodológico que embasou a profissão desde as décadas anteriores, colocava ao Serviço Social a necessidade de rediscutir a formação e o exercício profissional². Assim, entre 1994 e 1996, sob o comando da Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social (ABESS), do Centro de Desenvolvimento de Pós-Graduação em Serviço Social (CEDEPSS), do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e da Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO), foram realizadas cerca de duas centenas de oficinas pelo país, as quais contemplaram as 64 graduações ofertadas no território nacional que estavam cadastradas junto à ABESS. Complementando as discussões, foram realizados 25 encontros regionais e dois outros em nível nacional. O resultado foi aprovado em Assembleia Geral da ABESS, no Rio de Janeiro, em 1996, estabelecendo-se assim um novo currículo mínimo para o curso.

¹ “O objetivo do currículo crítico é o inverso do currículo tradicional; o último tende a ‘naturalizar’ eventos; o primeiro tenta forçar o aluno a questionar as atitudes e comportamentos que ele considera ‘natural’. O currículo crítico oferece uma visão da realidade como um processo mutável e descontínuo, cujos agentes são seres humanos que, portanto, estão em posição de realizar sua transformação. A função do currículo não é “refletir” uma realidade fixa, mas refletir sobre a realidade social; é demonstrar que o conhecimento e os fatos sociais são produtos históricos e, conseqüentemente, que poderiam ter sido diferentes (e que eles ainda podem ser).” (SARUP, 1990, p. 217, tradução livre).

² Sobre todo o processo que circundou a revisão curricular e a elaboração das Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social, ver: Santos (2010), Werner (2011), Castro e Toledo (2011), Cardoso et al. (1997).

Almejava-se um novo processo formativo e, neste sentido, as Diretrizes passaram a ser um divisor de águas. Estabeleceram um posicionamento ético-político parametrado por uma visão de totalidade, com base na teoria social crítica, em que se reconhece o papel do Serviço Social no seio das relações sociais de produção. Essas constatações e posicionamentos deverão reverberar na formação e prática do futuro profissional. Neste sentido, buscou-se superar a fragmentação que apresentava o currículo anterior, datado de 1982.

As diretrizes do curso de Serviço Social se organizaram a não permitir a fragmentação e segmentação das disciplinas, nem a abstração e autonomização dos conteúdos concretos, mas buscaram superar os formalismos, estimular o caráter interdisciplinar e estabelecer a indissociabilidade nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão. Recusou-se a fazer a separação entre ensino teórico e ensino prático, entre investigação e intervenção, entre ética e política. (WERNER, 2011, p. 3).

A política educacional ofertada no país já vinha sendo alvo de críticas por diferentes segmentos sociais desde a década de 1970. Todavia, somente em 1996 que ocorreu a promulgação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, apoiada e aprovada naquele mesmo ano pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Vivia-se um período de reestruturação produtiva³,

³ As saídas para a crise do capital na década de 1970 provocaram transformações no âmbito produtivo no sentido de retomar o equilíbrio e recuperar as taxas do lucro. Para tanto, foram instituídas novas formas de acumulação flexível, ou seja, buscou-se estratégias que permitissem a superação das formas produtivas parametradas pelo taylorismo e fordismo. Ganhou destaque uma nova modalidade de produção, agora baseada no toyotismo, o qual traz consigo as marcas da reengenharia no âmbito da produção. Sendo o lucro o objetivo central do capital, este é buscado incessantemente. Para tanto, a organização do sistema produtivo capitalista sempre esteve voltada para responder a esse interesse. Mas quando o modelo de organização da produção e reprodução social não mais responde ao propósito maior – o lucro –, e crises rondam o sistema, busca-se uma reestruturação nas formas de produzir, levando a um retorno

a qual atingia também a Educação e o Ensino Superior. Os currículos mínimos deveriam ser substituídos por Diretrizes Gerais para a formação.

Antecedendo-se a esta nova demanda colocada pelo MEC, a ABESS, o CFESS e a ENESSO buscaram a adequar o novo currículo ao modelo que viria a ser solicitado pelo MEC. No período de gestão da ABESS, entre 1998 e 2000, a política de Educação, a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e as implicações para o Ensino Superior e para a formação em Serviço Social foram alvo de debates. No segundo semestre de 1999 foram realizados seminários e oficinas.

O documento foi enviado para a Secretaria de Ensino Superior do MEC e sua tramitação foi acompanhada pela ABESS, entre os anos de 1997 e 1998, por meio de uma comissão de especialistas indicada pela Associação. Fizeram parte desse primeiro mandato as professoras Marilda lamamoto, Maria Rachel Tolosa Jorge, Marina Maciel, Maria Marieta dos Santos Koike e Mariangela Belfiore Wanderley. Entre as tarefas da comissão estava a de autorizar os pedidos de abertura de cursos de Serviço Social que chegavam até o MEC.

Para os anos de 1998 a 2000 foi nomeada, pelo MEC, uma segunda comissão de especialistas, da qual fizeram parte as professoras Marilda lamamoto, Mariangela Belfiore Wanderley e Maria Bernadete Martins Pinto Rodrigo. As professoras procuraram manter o diálogo que já vinham estabelecendo com as entidades que representavam a categoria:

[...] evita-se que a Comissão se transforme em um apêndice da burocracia acadêmica do MEC. Ao mesmo tempo em que abre canais de interferência por parte da área na formulação de políticas e tomada de decisões que lhe dizem respeito. Assim, a Comissão de Especialistas torna-se um canal de interlocução entre os interesses das

positivo para o capital, nas taxas de lucros. Essa transformação se deu em grande medida nos avanços tecnológicos, os quais possibilitaram a reorganização do setor produtivo em novas bases. Este cenário levou à “desproletarização do trabalho industrial e se deu, em especial, nos países de capitalismo avançado”. (ANTUNES 2001, p. 47).

instituições de ensino superior e o Ministério da Educação, referendado pelos órgãos de representação da categoria. Transformando-se em um recurso a mais no empenho de se fazer ouvir a voz das unidades de ensino na formulação da política de ensino superior para a área de Serviço Social, resguardando uma função pública de representação. (IAMAMOTO, 2014 apud WERNER, 2011, p. 4).

Em 1999 houve a devolutiva por parte do MEC-SESU em relação à proposta enviada pela ABESS. Ela foi apreciada, mas não aprovada, sofrendo alterações, descaracterizando o documento inicial e comprometendo a perspectiva de formação então idealizada. Em 2001, por meio do Parecer 492-2001 do CNE-CSE, o documento foi aprovado com alterações, definindo-se as competências a serem alcançadas ao longo da formação, dentre as quais:

A formação profissional deve viabilizar uma capacitação teórico-metodológica e ético-política, como requisito fundamental para o exercício de atividades técnico-operativas, com vistas à: compreensão do significado social da profissão e de seu desenvolvimento sócio-histórico, nos cenários internacional e nacional, desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade; identificação das demandas presentes na sociedade, visando a formular respostas profissionais para o enfrentamento da questão social; **utilização dos recursos da informática**. (WERNER, 2011, p. 6, grifo nosso).

No Parecer de Aprovação emitido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), a inserção da Informática enquanto competência foi colocada em substituição à proposta de que a formação, numa perspectiva de totalidade, deve proporcionar uma leitura crítica da realidade social. Ademais, deve apreender as especificidades do desenvolvimento do capitalismo no país.

Em relação a esta questão, Werner (2011) expõe que a Comissão entendeu que a Informática não deixa de ser importante, mas a prioridade reside na oferta de uma formação parametrada pelo compromisso ético e com uma visão de totalidade. Hoje a apropriação e o domínio não só dos diferentes recursos de Informática, mas também de tantos outros recursos em Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) têm muito a contribuir para a formação, para o exercício profissional e para a leitura crítica da realidade.

Em relação à Infância e Adolescência, por exemplo, existe hoje uma base de dados, alimentada pelos Conselhos Tutelares, que gera uma série de informações quanto à violação dos direitos desse público. Trata-se do Sistema de Informação Para a Infância e Adolescência (SIPIA)⁴. De abrangência nacional, os dados registrados pelos Conselhos Tutelares permitem obter um diagnóstico em relação à violação dos direitos de crianças e adolescentes em âmbito municipal. Da mesma forma, oferece subsídios para a leitura, monitoramento e elaboração de ações para o enfrentamento da questão em âmbito local por parte do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Resta claro que a tecnologia foi colocada a serviço da garantia dos direitos. Reside aí a importância de se inserir o debate, a apropriação e o uso de tais artefatos na formação dos futuros assistentes sociais. Saber explorar os recursos e informações produzidas por diferentes bases de dados e outros recursos em tecnologias e otimizar-las a serviço da comunidade é, conforme aponta Feenberg (2013), deixar de ver a tecnologia apenas como algo instrumental, mas a ela agregar outros valores e colocá-la a serviço dos homens e mulheres, e não o contrário.

1.3 ALGUNS NÚMEROS SOBRE AS TDIC

Ao longo dos anos que se sucederam às Diretrizes Curriculares de 1996 constatou-se o avanço das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Do antigo Computador Pessoal (PC) passou-se ao *notebook*, ao *tablet* e ao *smartphone*, ou seja, avançou-se para as tecnologias de comunicação

⁴ Sistema de Informação para a Infância e Adolescência (SIPIA). Ver: <https://www.sipia.gov.br/>.

móveis. O antigo PC cabe, hoje, na palma da mão e é capaz de executar funções antes impensáveis, como uma chamada de vídeo, por exemplo. Dia após dia, o número de adeptos a tais recursos tem crescido consideravelmente, mudando a forma de se relacionar, acessando informações e produzindo conhecimento.

A Organização Não Governamental *We are Social*⁵, em pesquisa sobre o uso de mídias sociais, apresenta números expressivos sobre a questão do acesso à internet e do uso de tecnologias móveis. De acordo com o estudo realizado pela instituição, mais de 53% da população mundial – cerca de 4.021 bilhões de pessoas –, são usuárias da internet; cerca de cinco bilhões são detentoras de algum tipo de tecnologia móvel (*tablet*, *smartphone*, *notebook*) e pouco mais de três bilhões de pessoas são usuárias das mídias sociais.

Em relação ao Brasil, o relatório constatou, ainda, que o tempo médio diário gasto na internet é de 9h30min. Desse espaço de tempo, um terço, ou seja, cerca de 3h39min diários são despendidas pela população no acesso às mídias sociais. Em âmbito global, o número de usuários de mídias sociais cresceu cerca de 13% desde janeiro de 2017. No Brasil, tal crescimento avançou, no mesmo período, em cerca de 7%. A pesquisa destaca, ainda, que o acesso à internet e às mídias por meio de tecnologia móvel cresceu 4%. Ao comparar o mês de janeiro de 2017 com janeiro de 2018, percebe-se que cerca de 218 milhões de pessoas adquiriram um aparelho de celular.

Por sua vez, os dados apresentados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) sobre “Acesso à Internet, à Televisão e Posse de Telefone Móvel Celular para uso Pessoal”, aponta um crescimento considerável no uso de tecnologias móveis por parte da população brasileira. De acordo com o estudo, 139,1 milhões de brasileiros possuem telefone móvel celular para uso pessoal. Mas o *tablet* também passou a ser uma das tecnologias móveis mais presentes nos lares brasileiros. Hoje, mais de 80% dos domicílios particulares possuem tal equipamento, entretanto, o acesso à internet, conforme aponta o estudo, tem se dado sobremaneira via telefone móvel celular (IBGE, 2015).

⁵ *We are Social*. Disponível em: <https://wearesocial.com/our-work>.

Depreende-se de tais dados que tanto a profissão, seus agentes formadores, estudantes e os próprios usuários dos serviços sociais compõem o universo descrito anteriormente. Tal realidade solicita que se passe a olhar com mais cuidado para o já transcorrido avanço digital, pois seus desdobramentos repercutem, também, sobre o universo do Serviço Social. A gestão do Sistema Único de Assistência Social (SUAS)⁶ e do Sistema Único de Saúde (SUS)⁷, por meio de seus bancos de dados, ilustram tal situação.

À medida que as TDIC vão assumindo cada vez mais espaço na vida das pessoas, elas acabam por ecoar em suas práticas cotidianas. Se, no passado, para fazer uma viagem a um local desconhecido a pessoa se guiava por meio de um mapa impresso, hoje realiza tal atividade guiada por um GPS. Se o aprendizado ocorria mediante o que era exposto no quadro, na leitura do livro ou na tarefa que cada um tinha que elaborar, hoje se aprende de forma interativa, acessando muitas informações diretamente de sites, que são compartilhados por meio de uma videoconferência, por exemplo.

Cabe refletir sobre a repercussão dessas transformações nos processos de ensino, mais especificamente, olhar para a questão do docente/docência e para os desafios que lhes são colocados frente à chegada das TDIC.

1.4 RAZÕES PARA PENSAR AS TDIC A PARTIR DA DOCÊNCIA

Entende-se que o conhecimento, a apropriação e o uso das TDIC no âmbito do Serviço Social devem se dar no espaço da formação. Ao longo da Graduação, o aluno deveria ir tomando conhecimento dos diferentes recursos em TDIC e as possibilidades do seu uso para o exercício profissional. As TDIC

⁶ O Sistema Nacional de Informação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) tem por objetivo favorecer a sistematização, a circulação de informações e a transparência no que tange à implantação da Política Nacional de Assistência Social. (Disponível em: <http://mds.gov.br/assuntos/assistencia-social/gestao-do-suas/sistemas-de-informacao-da-rede-suas>).

⁷ Questões pertinentes ao Sistema Único de Saúde (SUS), tais como: a rede de atendimento e o perfil epidemiológico podem ser acessados na base de dados do sistema – o DataSus, criado com a finalidade de gerir informações sobre a rede e o atendimento à saúde em território brasileiro. (Disponível em: <http://datasus.saude.gov.br/>).

passariam, assim, a compor – tal qual a entrevista, a visita, os relatórios, pareceres, o rol de instrumentos – os processos interventivos do profissional. Quando não, ao menos serviriam de suporte para os recursos já existentes.

Tais recursos seriam apresentados aos estudantes ao longo dos eixos que fundamentam a formação: o teórico-metodológico, o ético-político e o técnico-operativo. Por exemplo, locais como Londres e Manchester – considerados berços do movimento operário – podem ser acessados ao mesmo tempo em que se resgata a história dos movimentos da classe trabalhadora na Europa, além da reverberação dessas lutas e a emergência da questão social.

Sob a perspectiva do eixo ético-político, as contribuições das TDIC nos processos de ensino também podem ser significativas. A discussão e a identificação dos impactos da má distribuição de renda em determinada região e sua reprodução junto à população pode contar, hoje, com o auxílio de uma base de dados como a do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES). A leitura de dados ali disponíveis por certo permitirá reflexões significativas sobre a emancipação, direitos sociais e democracia, por exemplo.

No que tange à questão técnico-operativa, a inserção das TDIC no processo de ensino não é menos importante. Se for considerado que o assistente social gera em seu exercício profissional uma gama infindável de dados sobre os usuários dos Serviços Sociais, constata-se que as TDIC seriam um recurso para a gestão, qualificação e transformação desses dados em conhecimento sobre o que se oferta à população. A gestão de um banco de dados com diferentes informações sobre o perfil socioeconômico dos idosos que frequentam o Centro Dia, somado às escutas e outras informações recolhidas por meio de entrevistas e visitas, pode apontar lacunas e avanços em relação ao programa.

Como exemplificado anteriormente, as TDIC têm contribuições significativas para o Serviço Social, em especial aos processos interventivos da profissão. Entende-se que as múltiplas possibilidades que tais recursos podem oferecer à profissão devem ser estudadas e exploradas ao longo da graduação. Mas para tanto, necessita-se que os professores

reconheçam tal potencialidade, e que se coloquem abertos ao aprendizado e ensino desses recursos.

A figura do docente é entendida como central para a compreensão, apropriação e reconhecimento do potencial das TDIC na profissão do assistente social. Cabe a ele a apresentação da profissão ao futuro profissional e ao longo dos quatro anos da graduação do estudante, bem como ser referência para o discente no que tange à formação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa. Para tanto, o docente se serve de tecnologias que antecederam ao surgimento do computador, da internet e das tecnologias móveis, tais como quadro-negro, giz, livro, fotocópias, caneta, lápis dentre outros.

Acredita-se que a introdução das TDIC como recursos do docente no ensino e aprendizagem se torna importante à medida em que, ao utilizá-los incentiva o estudante a fazer o mesmo. Trata-se de experiências vicárias: *“Vicarious experiences are considered to be a powerful learning tool because observing similar others serves both informational and motivational functions* (SCHUNK, 2000 apud ERTMER, 2005, p. 33)⁸.

Estabelece-se, assim, um círculo virtuoso: o professor se apropria, demonstrando o quê e como pode ser utilizada; o futuro profissional sente-se motivado a adotar o seu uso no campo de atuação; e, vinculado ao espaço de ensino, realimenta o processo de formação ao devolver as possibilidades e os limites de uso das TDIC aos espaços interventivos.

Reside aqui, portanto, a importância do papel do professor no que tange à apropriação e ao uso das TDIC no âmbito do Serviço Social. Ele passa a ser um agente de fomento do reconhecimento das potencialidades de tais recursos para a profissão. Mas, para tanto, se faz necessário um professor aberto e predisposto ao uso desses recursos. Acredita-se, entretanto, que se não há maior apropriação e uso por parte dos professores, tal limitação não se restringe à oferta de recursos de primeira ordem, ou seja, de infraestrutura em TDIC, mas, sim, às representações que tal categoria profissional carrega consigo em relação ao seu papel. Em busca de respostas para essas

⁸ “As experiências vicárias são consideradas uma poderosa ferramenta de aprendizado, pois a observação de outras semelhantes serve tanto a funções informativas quanto motivacionais.” (SCHUNK, 2000 apud ERTMER, 2005, p. 33, tradução livre).

pressuposições partiu-se em busca de um aporte teórico que oferecesse subsídios à condução da pesquisa, resultando na escolha pela Teoria das Representações Sociais.

1.5 ESCOLHA TEÓRICA PARA CONDUZIR A INVESTIGAÇÃO

A opção teórica para conduzir esta pesquisa foi se construindo aos poucos e antecedeu o ingresso no doutorado e a própria elaboração do projeto de pesquisa. É fruto das indagações desenvolvidas enquanto assistente social em diferentes espaços sócio-ocupacionais.

Em mediações realizadas durante nossa trajetória profissional em unidades de saúde, na Casa Lar, no Hospital, no ambulatório de saúde, no atendimento a idosos, crianças e adolescentes, foi-se pouco a pouco colocando em prática os conhecimentos adquiridos ao longo da Graduação, bem como confrontando situações que solicitaram um olhar para além dos limites do até então aprendido. Cenas cotidianas em tais espaços de intervenção levavam a questionamentos sobre as representações que cercavam os sujeitos envolvidos.

Entende-se que em tais situações o comportamento ou a ação desencadeada pelos envolvidos não se atinha exclusivamente a uma questão de vulnerabilidade social e econômica, mas estava atrelado às representações que tais atores carregavam consigo e que acabavam por refletir seu comportamento frente a determinadas situações, tais como: violência contra a criança, o idoso, a mulher, cuidados em saúde mental, dentre outros. Mais recentemente, agora no espaço acadêmico, foi possível perceber questões ligadas às TDIC e ao ensino.

Em uma sociedade onde o computador e a internet passaram a marcar uma onipresença nas vidas ao longo das últimas décadas, entende-se que não se trata mais de se ensinar sobre as TDIC, como se elas fossem algo distante da sala de aula, como se estivessem lá, presas no Laboratório de Informática. Hoje elas se fazem presentes em sala de aula muito mais por iniciativa discente do que docente. Trata-se, portanto, de ensinar sobre as TDIC, mas com as TDIC.

Ao longo das atividades didático-pedagógicas e administrativas desenvolvidas junto ao curso com o qual se

mantém vínculo profissional, foram realizadas observações e escutas que permitiram constatar a ausência da discussão quanto à apropriação e uso das TDIC. A inclusão de diferentes artefatos tecnológicos, como recursos pedagógicos, nunca compôs a pauta de debates em reuniões do colegiado do Setor, do próprio curso e tampouco dos estudantes. A própria fluência digital por parte dos docentes é um tema silenciado. Os estudantes têm utilizado cada vez mais recursos, como o *driver* para a realização de seus trabalhos, ou mesmo o *Word online*, cujos recursos possibilitam correção *online* e de forma interativa, mas essas ferramentas pouco têm sido exploradas pelos docentes que, por vezes, solicitam a entrega do trabalho impresso, para ficar em pequenos exemplos cotidianos.

Da mesma forma, percebeu-se ao longo do cotidiano acadêmico e em diferentes espaços – salas de aulas da graduação ou pós-graduação, reuniões intra ou departamentais, bancas de defesa de trabalhos acadêmicos – as limitações dos docentes quanto ao manuseio não só de aparelhos – computadores, *datas-show*, quadros digitais, *tablets* – mas também de redes sociais, *skype*, *moodle*, *youtube*, dentre outros recursos, como suporte nas práticas pedagógicas, prevalecendo, ainda, atividades pedagógicas mais tradicionais.

O uso de diferentes artefatos tecnológicos de informação e comunicação como estratégia pedagógica pelos docentes para o aprofundamento dos estudos, levantamento de dados, elaboração de pesquisas, individuais ou grupais, cumprimento de tarefas ao longo da aula, interação *online* entre os estudantes ou a produção de um conhecimento coletivo era algo explorado timidamente pelos professores. Essas constatações estimularam a retomada dos estudos sobre a Teoria das Representações Sociais (TRS).

As Representações Sociais podem ser entendidas enquanto formas de conhecimento de cunho prático que têm por finalidade explicar o contexto em que o sujeito está inserido. Neste sentido, manifestam-se como resultado de processos cognitivos de onde derivam imagens, teorias e conceitos. Spink (1993) alerta que as representações não se reduzem ao conteúdo cognitivo, mas são elaboradas a partir de um contexto social e nele partilhadas de modo a possibilitar a comunicação.

Devem, portanto, ser compreendidas a partir do contexto social do qual emergem.

Abric (2001), ao abordar a questão da Teoria das Representações Sociais, afirma que Serge Moscovici fundou uma teoria na qual as representações são vistas como guias para a ação, ou seja, para as práticas sociais, no caso, o comportamento, e são reverberações das imagens retidas. O pensador francês assim se manifesta a respeito:

La idea, por otro lado, es simple: las representaciones son conjuntos sociocognitivos, organizados de forma específica, y regidos por reglas propias de funcionamiento. La comprensión de los mecanismos de intervención de las representaciones en las prácticas sociales supone, por tanto, que la organización interna de la representación sea conocida. (ABRIC, 2001, p. 8)⁹.

Semanticamente, “representar” significa apropriar-se do desconhecido, trazê-lo para perto. O termo pode ser caracterizado por quatro características:

- a representação social é sempre representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito);
- a representação social tem com seu objeto uma relação de simbolização (substituindo-o) e de interpretação (conferindo-lhe significações);
- a representação será apresentada como uma forma de saber: de modelização do objeto diretamente legível em diversos suportes linguísticos, comportamentais ou materiais – ela é uma forma de conhecimento;

⁹ “A ideia, por outro lado, é simples: as representações são grupos sociocognitivos, organizados de maneira específica e regidos por regras operacionais próprias. A compreensão dos mecanismos de intervenção das representações nas práticas sociais supõe, portanto, que a organização interna da representação é conhecida.” (ABRIC, 2001, p. 8).

- qualificar esse saber de prático se refere à experiência a partir da qual ele é produzido, aos contextos e condições em que ele o é e, sobretudo, ao fato de que a representação serve para agir sobre o mundo e o outro. (JODELET, 2001 apud ARRUDA; BELINI, 2011, p. 151).

Abric (2001) afirma que, *a priori*, não existe uma realidade objetiva, pois toda realidade é representada e, assim, apropriada pelos indivíduos ou grupos, que a reconstruem em seus sistemas cognitivos, entrelaçando-a em seus sistemas de valores. Assim, as representações emanadas trazem consigo o contexto social, histórico e ideológico. Neste sentido, a representação pode ser entendida como uma visão funcional do mundo, a qual permite ao grupo ou indivíduo, dar sentido às suas condutas e entender a realidade a partir do sistema de referência que lhe é próprio, adaptando e definindo um lugar para si.

La representación funciona como un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, ya que determinará sus comportamientos o sus prácticas. Es una guía para la acción, orienta las acciones y las relaciones sociales. Es un sistema de pre-decodificación de la realidad puesto que determina un conjunto de anticipaciones y expectativas. (ABRIC, 2001, p. 13)¹⁰.

No Quadro 1, a seguir, Abric (2001) descreve as funções das Representações Sociais, revelando o quanto elas são importantes para compreender a dinâmica social. A representação fornece elementos para compreender a natureza dos laços estabelecidos entre grupos e as relações que os indivíduos estabelecem com o seu entorno social. Torna-se,

¹⁰ “A representação funciona como um sistema de interpretação da realidade que governa as relações dos indivíduos com o seu ambiente físico e social, uma vez que determinará seus comportamentos ou suas práticas. É um guia de ação, orienta ações e relações sociais. É um sistema de pré-decodificação da realidade, pois determina um conjunto de antecipações e expectativas.” (ABRIC, 2001, p. 13).

portanto, um elemento essencial para a compreensão dos determinantes, dos comportamentos e das práticas sociais.

As representações sociais podem ser entendidas como construções do real. Spink (1993) explica que são representações de um sujeito em relação a um objeto, uma interpretação da realidade. Esta relação não se dá de forma direta, mas é mediada por categorias que são históricas e construídas subjetivamente (Quadro 1).

Quadro 1. Funções das representações sociais

Função de saber	Permite explicar e entender a realidade	Trata-se do saber prático, produzido pelo senso comum, que lhe permite adquirir conhecimentos e integrá-los de forma assimilável e compreensível para ele de acordo com seu sistema cognitivo e valores que defende.
Função identitária	Define a identidade e dá especificidade aos grupos	Situa os indivíduos ou grupos no contexto social de acordo com suas normas e valores. Tem peso fundamental em estudos comparativos.
Função de orientação	Conduz os comportamentos e as práticas.	A representação repercute diretamente nas respostas, ações, comportamentos e práticas. Pode-se dizer que as representações são prescritivas de comportamentos e práticas. A representação não segue ou depende da evolução de uma interação: a precede e determina.
Função justificadora	Permite justificar a <i>posteriori</i> as posturas e comportamentos	Aqui um novo papel da representação: reforçar a posição social do grupo. Neste sentido, a representação tem o papel de perpetuar, de justificar a diferenciação social. Pode com os estereótipos alimentar a discriminação ou manter a distância social entre grupos.

Fonte: Abric (2001).

Acredita-se que tal perspectiva teórica se torna plausível para a condução da pesquisa ora desenvolvida, dado que a representação existente sobre o papel docente e sobre o exercício de ser professor rebate na apropriação e uso das TDIC por parte dessa categoria de profissionais.

Apresentadas razões pelas quais se optou debruçar sobre a questão das TDIC e da docência, cabe expor ao leitor a forma como a pesquisa foi realizada.

1.6 DOS OBJETIVOS DA PESQUISA

Considerando as razões apresentadas anteriormente e os apontamentos trazidos pela literatura e as observações realizadas, coloca-se a seguinte questão de pesquisa: Quais as representações existentes sobre o papel de ser docente entre professores(as) dos cursos de Serviço Social e seus reflexos na apropriação e uso das TDIC?

1.6.1 Objetivos

1.6.1.1 Objetivo geral

Compreender as representações sobre a docência existentes entre professores dos cursos de Serviço Social público-presenciais no Estado do Paraná e seus reflexos na apropriação e no uso das TDIC como recursos didático-pedagógicos.

1.6.1.2 Objetivos específicos

- Identificar como tem ocorrido o ensino da TDIC nas graduações de Serviço Social ofertadas no Estado do PR;
- Conhecer como os professores dos cursos de Serviço Social, público-presenciais do Estado do Paraná, têm feito uso das TDIC nos processos de ensino e aprendizagem;
- Interpretar o modo como as representações sobre docência refletem na apropriação e uso das TDIC por parte dos docentes dos cursos de Serviço Social ofertados nas graduações público-presenciais existentes no Estado do Paraná.

1.7 PERCURSO METODOLÓGICO

1.7.1 Caracterização da pesquisa

O estudo aqui proposto foi desenvolvido à luz da pesquisa qualitativa. De acordo com Richardson (2009, p. 80), essas investigações

têm como objeto situações complexas ou estritamente particulares. Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.

Ao eleger uma abordagem qualitativa para o estudo está se definindo a concepção da ciência que regerá o estudo. Neste sentido, afirma-se que o estudo não se converge num discurso que defende um modelo único de pesquisa para todas as demais ciências, tampouco que os fenômenos sociais devem ser lidos pela ótica dos estudos sobre a natureza. A dinâmica social impede que se apreenda um determinado fenômeno e a ele se impute uma explicação racional, objetiva. Em sociedade, realizam-se sucessivas aproximações com os fenômenos para os quais se alcançam determinadas explicações para um momento específico.

Estabelece-se a perspectiva qualitativa enquanto base para compor o estudo ora pretendido por entender que entre o sujeito que pesquisa e o mundo real há uma interação e o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa. O sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhe um significado, enquanto o objeto não é um dado inerte e neutro, mas está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 2006, p. 79).

Trata-se de um estudo cuja ênfase se deu sobre os processos, ou seja, não se buscou o quantificável, ainda que dele não se tenha aberto mão quando do uso do questionário *online*. Assim a preocupação residiu na captação de nuances que estavam a ser reveladas por trás dos números identificados, pois, “a ênfase empírica sobre o comportamento quantificável ignora o principal ingrediente da compreensão humana, ou seja, as experiências particulares do agente.” (GERGEN; GERGEN, 2006, p. 368).

Trilhando os caminhos dos estudos qualitativos, a pesquisa que ora se apresenta caracteriza-se pela politonalidade, ou seja, a partir dessa perspectiva, se tratou de um estudo que reflete uma série de vozes:

Os avanços mais promissores nesse domínio (metodologia qualitativa) talvez estejam nas explorações conceituais e metodológicas das polivocalidades. [...] Do modo como vemos a presunção da polivocalidade possibilita novas formas de metodologia nas quais múltiplas vozes ganham acesso à arena interpretativa – vozes dos participantes da pesquisa, da literatura científica, das visões privadas dos investigadores, da mídia, assim por diante (RIBBENS; EDWARDS, 1998 apud GERGEN; GERGEN, 2006, pp. 378-380).

Dentre as vozes captadas nos estudos qualitativos pode-se afirmar que também consta a do autor:

O leitor depara-se com a decadência do binário sujeito/objeto, e é esclarecido quanto às formas em que confrontar o mundo é o mesmo que confrontar o eu. Em todos esses movimentos reflexivos, o investigador nega o “olhar de Deus” e revela seu trabalho situado histórica, cultural e pessoalmente. (GERGEN; GERGEN, 2006, p. 370).

Trata-se, portanto, de um estudo em que o debruçar sobre as representações sociais da docência entre docentes, pesquisador e participantes denota um mesmo dilema, ou seja,

tema e objeto de estudo não estão distantes do investigador, ao contrário, cercam-no tanto quanto aqueles a quem interroga.

Ao delinear o viés qualitativo da pesquisa busca-se convergir com a delimitação do objeto de estudo, pois é quando as pessoas se reúnem, conversam, trocam e partilham saberes e ideias que gestam as representações sociais:

Na maioria dos locais públicos de encontro, esses políticos amadores, doutores, educadores, sociólogos, astrônomos, etc., podem ser encontrados expressando suas opiniões, revelando seus pontos de vista e construindo a lei. Tal estado de coisas exige certa cumplicidade, isto é, convenções linguísticas, perguntas que não podem ser feitas, tópicos que podem ou não podem ser ignorados. Esses mundos são institucionalizados nos clubes, associações e bares de hoje, como eles foram nos “salões” e academias do passado. O que eles fazem prosperar é a arte declinante da conversação. É isso que os mantém em andamento e que encoraja relações sociais que, de outro modo, definhariam. Em longo prazo, a conversação (os discursos) cria estabilidade e recorrência, uma base comum de significância entre seus praticantes. As regras dessa arte mantêm todo o complexo de ambiguidades e convenções sem o qual a vida social não poderia existir. Elas capacitam as pessoas a compartilharem um estoque implícito de imagens e de ideias que são consideradas certas e mutuamente aceitas. O pensar é feito em voz alta. (MOSCOVICI, 2008, p. 51).

O que o pensador romeno busca demonstrar é que o senso comum não é um campo passivo em relação à informação e ao conhecimento. Pelo contrário, viceja em seu meio uma dinamicidade comunicacional contínua. É a partir dela – da conversação – e da teia de ideias, imagens e informações que vão se estabelecendo relações sociais e se “traduzindo” o saber distante, desconhecido e hermético em algo próximo tangível.

Neste sentido, a pesquisa qualitativa ofereceu os instrumentos e técnicas necessárias para a “audição das diferentes vozes” que compuseram este estudo.

1.7.2 Coleta dos dados

Nessa politonalidade, porém, o investigador transforma-se em um *bricoleur*, ou seja, um agente que toma para si a tarefa de reunir as peças, identificar as representações e interpretar a complexidade de dada situação (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 18). A reunião dessas peças foi se dando por meio de duas técnicas de coleta de informações, as quais auxiliaram no desenho da pesquisa – a observação e as notas de campo.

O estudo a que se propôs desenvolver derivou da caminhada como professor e das diferentes tarefas desenvolvidas, tais como: preparação de aulas, aulas ministradas, visitas a campos de estágios, participação em bancas de defesa de trabalhos de conclusão de cursos, em bancas de qualificação e defesa de doutoramento e mestrados (como ouvinte e observador), de diálogos, presenciais ou *online*, estabelecidos com outros professores, alunos e assistentes sociais. Pode-se afirmar, inclusive, que a observação foi, inicialmente, uma das técnicas que mais contribuiu para o desenho da pesquisa.

Tendo por pano de fundo a questão da presença da Tecnologia Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), tanto no cotidiano profissional quanto acadêmico, acredita-se que a observação foi a técnica que possibilitou avançar na elaboração do projeto, na delimitação do objeto e no desenvolver da pesquisa propriamente dita. Ela teve por finalidade recolher informações sobre as práticas tanto dos assistentes sociais que atuam em campo quanto dos professores em relação ao uso das TDIC no seu cotidiano de trabalho. Foram observações livres que

Até a observação dita livre comporta um objetivo: familiarizar-se com uma situação, observar um fenômeno sob o máximo de aspectos possíveis... Quanto mais este objetivo é claro e explícito, mais circunscrito se tornará o objeto sobre o qual a atenção é dirigida. (DAMAS; KETELE, 1985, p. 11).

Toda e qualquer situação em que o uso das TDIC era colocado por docentes, alunos ou assistentes sociais de campo passou a despertar o olhar e os ouvidos para tais cenas e diálogos. E, ainda que se tratasse de observações assistemáticas, elas estavam voltadas para um fim, qual seja: identificar o comportamento dos sujeitos em relação às TIC, dado que se buscava coletar informações.

Das interações estabelecidas em diferentes espaços acadêmicos e das observações realizadas em tais situações foram elaboradas anotações e reflexões acerca da situação vivenciada. A ideia de tal sistematização teve por objetivo registrar a dinâmica das cenas observadas. Realizou-se, assim, ao longo da preparação do projeto da pesquisa, inúmeras notas de campo:

Depois de voltar de cada observação, entrevista ou qualquer outra sessão de investigação, é típico que o investigador escreva, de preferência num processador de texto ou computador, o que aconteceu. Ele ou ela dão uma descrição das pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas. Em adição e como parte dessas notas, o investigador registrará ideias, reflexões e palpites, bem como os padrões que emergem. Isto são as *notas de campo*: o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia, e pensa no decurso da recolha, refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo. (BOGDAN; BIKLEN, 1984, p. 150).

Para o registro das notas utilizou-se o computador. As observações e consequentes reflexões eram digitadas no editor de texto do *Word* e salvas em uma pasta denominada *Reflexões para a Tese*, onde eram guardadas. Em um momento inicial essas notas estavam voltadas para elaboração do Projeto de Pesquisa e, posteriormente, se constituíram em notas das observações realizadas em diferentes campos por onde se passava: espaços sócio-ocupacionais, sala de aula, eventos acadêmicos, entre outros, já no desenvolvimento da pesquisa.

Como nossa definição sugere, as notas de campo consistem em dois tipos de materiais. O primeiro é descritivo, em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. O outro é reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações. [...] A parte descritiva das notas de campo, de longe a mais extensa, representa o melhor esforço do investigador para registrar objetivamente os detalhes do que ocorreu no campo. (BOGDAN; BIKLEN, 1984, p. 154).

O sistema de notas foi primordial para a elaboração das reflexões e do texto ora apresentado. A elas se recorreu constantemente ao longo da redação, tanto do projeto de pesquisa quanto do texto final da tese. Por vezes, quando em meio à redação faltavam elementos para a composição textual, era ali, nas notas registradas que se encontrava, muitas vezes, os elementos necessários para expandir o texto, agregar conteúdo ou exemplificar uma determinada situação. Ou seja, na falta da inspiração, a (re) leitura de tais registros favorecia a retomada da produção textual.

A fim de atender aos objetivos traçados, partiu-se, inicialmente, do estudo exploratório. A pesquisa exploratória “é aquela que se caracteriza pelo desenvolvimento e esclarecimento de ideias, com o objetivo de oferecer uma visão panorâmica, uma primeira aproximação a um determinado fenômeno que é pouco explorado.” (GONSALVES, 2001, p. 65). Neste sentido, a pesquisa exploratória favorece a organização dos primeiros dados sobre o objeto a ser estudado.

Realizou-se uma pesquisa bibliográfica que possibilitou estabelecer um estado da arte em relação ao tema-problema elencado. Para tanto, buscou-se subsídios teóricos que auxiliassem a elaboração do estudo. Este levantamento foi baseado, inicialmente, em uma pesquisa bibliográfica. Foram consultadas bases de dados com endereços de revistas da área de Serviço Social. A partir delas procurou-se por artigos que tratassem da temática. A consulta a alguns textos e referências cruzadas permitiu localizar outras fontes, tais como livros, teses e

dissertações que abordam o tema. A leitura de livros ou capítulos levou à indicação de outras fontes que, pouco a pouco, foram adensando o referencial teórico do estudo.

Contou-se, também, com a colaboração de professores e alunos que, em conversas sobre a proposta da pesquisa, acabavam por indicar uma ou outra obra que poderia vir a ser interessante para a pesquisa. Assim, pode-se afirmar que a polivocalidade deste estudo não se ateuve apenas aos colaboradores que responderam ao questionário ou que participaram das entrevistas, mas contou, também, com outros atores, como professores e alunos do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina – PPGSS/UFSC, estudantes do Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná – UFPR, e dos cursos de graduação e pós-graduação da UFSC. Essas trocas de informações ocorreram nas salas de aula, nos restaurantes universitários, nas bibliotecas e também nas mesas dos bares.

Em relação aos colaboradores do estudo propriamente dito, esses foram buscados junto aos cursos de graduação pública-presencial ofertados no Estado do Paraná. Para identificar o número de Instituições de Ensino Superior (IES), públicas, que oferecem a graduação em Serviço Social, procedeu-se a busca a partir do site do e-Mec¹¹, que concentra as informações sobre tais graduações. Nesse site estão cadastrados os cursos de Serviço Social oferecidos no país em diferentes modalidades: públicos, privados, presenciais e na modalidade de ensino à distância. O interesse da pesquisa limitou-se aos cursos público-presenciais existentes no Estado do Paraná, universo desta pesquisa. Os critérios para tal identificação foram os seguintes: curso de Serviço Social, modalidade presencial, público, gratuito e em atividade. Foram encontrados 10 cursos de graduação em Serviço Social, público-presencial, em atividade no Estado do Paraná.

De posse da identificação das IES público-presenciais que ofertam graduações em Serviço Social optou-se por ampliar a pesquisa exploratória, trazendo informações sobre as graduações ofertadas nas modalidades privada e no ensino a

¹¹ e-Mec: base de dados do Ministério da Educação e Cultura que reúne informações oficiais sobre os cursos ofertados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) no país, independentemente do sistema de ensino.

distância, bem como a presença de disciplinas voltadas à discussão sobre as TDIC nas matrizes curriculares dos cursos identificados.

Para tanto, foram levantados os endereços das IES junto à internet. Visitou-se os sites das instituições, acessou-se o link do curso e de lá baixou-se as matrizes curriculares, quando disponíveis. Na sequência, buscou-se na relação de disciplinas aquelas cujos temas estavam voltados às TDIC ou áreas correlatas. Este levantamento deu origem ao primeiro artigo da tríade que estrutura o relato desta pesquisa: “Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nas Graduações de Serviço Social no Estado do Paraná”.

Dando sequência à pesquisa, realizou-se uma pesquisa com os professores das IES públicas que oferecem graduações em Serviço Social no Estado do Paraná. Para tanto, foi mantido contato com os coordenadores dos cursos para lhes apresentar a proposta da pesquisa, bem como solicitar-lhes o apoio no repasse de informações e sensibilização dos professores para participarem da pesquisa. Delineou-se, assim, o universo da pesquisa, o qual pode ser definido como

o conjunto de elementos que possuem determinadas características. Usualmente, fala-se de população ao se referir a todos os habitantes de determinado lugar. Em termos estatísticos, população pode ser o conjunto de indivíduos que trabalham em uma mesma universidade. (RICHARDSON, 2009, p.158).

Os coordenadores dos cursos informaram os seus colegiados sobre a proposta da pesquisa e solicitaram a anuência do grupo para a divulgação de seus *e-mails* particulares. Os dados levantados nesta etapa estão sistematizados no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2. Relação do número de professores das graduações público-presenciais em Serviço Social no Estado do Paraná que se dispuseram a participar do estudo exploratório

Ano de criação do curso	Universidade	Cidade	Nº professores no Colegiado
2015	UNIOESTE	Francisco. Beltrão	3
1973	UEL	Londrina	25
1974	UEPG	Ponta Grossa	21
1986	UNIOESTE	Toledo	21
2001	UNICENTRO	Guarapuava	9
2001	UFPR	Matinhos	9
2002	UNESPAR	Apucarana	10
2002	UNESPAR	Paranavaí	6
2010	UEM	Ivaiporã	5
2015	UNILA	Foz do Iguaçu	4
Total			113

Fonte: elaboração própria (2016).

A coleta dos dados foi iniciada a partir da aplicação de um questionário eletrônico (Apêndice B) com perguntas abertas e fechadas junto aos assistentes sociais que atuam como docentes nas graduações de Serviço Social das IES públicas do Estado do Paraná. O instrumento foi elaborado utilizando os recursos oferecidos pelo *software Lime Survey*¹, que permite a elaboração de questões de acordo com os interesses do pesquisador e gera automaticamente os resultados da tabulação, quer em gráficos ou tabelas, para as questões fechadas. O estudo exploratório visou levantar informações sobre a formação e o exercício profissional, bem como sondar a relação, conhecimento, atitude e uso das TDIC pelos participantes. O documento, com sua apresentação e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A), foi enviado para o endereço eletrônico dos participantes. Os dados colhidos neste estudo exploratório

¹ *Lime Survey* é um *software* livre cujo objetivo é preparar, publicar e coletar respostas de questionários. Após a criação do questionário o mesmo é disponibilizado de forma individualizada, sendo que apenas a pessoa que recebe o link (token) pode acessar o questionário. O soft oferece uma análise quantitativa estatística simples e possui recursos para migração dos dados para outros softwares de análise quantitativa (Disponível em: <https://www.limesurvey.org/>).

originaram o segundo artigo da nossa tríade, qual seja: “Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC): Apropriação e Usos Pelos Professores de Serviço Social”.

A etapa subsequente da pesquisa consistiu na realização de entrevistas, as quais deram origem ao terceiro e último artigo: “Representações sobre Docência e seus Reflexos na Apropriação e Uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) entre Professores de Serviço Social”.

Considerando a amplitude do universo de pesquisa foi criado um critério para a seleção dos entrevistados. Quando do envio do questionário *online* solicitava-se aos participantes que informassem se desejavam participar da segunda fase da pesquisa, ou seja, da entrevista. Como critério de seleção foi dado prioridade aos primeiros participantes que confirmaram a sua intenção em conceder a entrevista. Do universo cinco professores(as) se dispuseram a conceder a entrevista.

As entrevistas (Apêndice D) tiveram a finalidade de estabelecer um diálogo com os participantes a fim de identificar as representações existentes no grupo em relação à docência e à consequente apropriação e uso das TDIC por parte deles.

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas [...] constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou serem utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos em outras técnicas. [...] a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos ou linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do “mundo”. (BOGDAN; BIKLEN, 1991, p. 134).

As falas seguiram as diretrizes da entrevista guiada, sendo o roteiro semiestruturado, composto por questões abertas, elaboradas a partir das categorias previamente delineadas para o estudo. De acordo com Richardson (2009, p. 212),

A entrevista guiada é particularmente utilizada para descobrir que aspectos de determinada experiência (exemplo, um filme,

uma campanha social, um programa de televisão, etc.) produzem mudanças nas pessoas expostas a ela. O pesquisador conhece previamente os aspectos que deseja pesquisar e, com base neles, formula alguns pontos a tratar na entrevista. As perguntas dependem do entrevistador e o entrevistado tem a liberdade de expressar-se como ele quiser, guiado pelo entrevistado.

A apropriação da linguagem, do discurso manifesto, é preponderante para que se consiga mergulhar no universo dos sujeitos. Ela apresentou e permitiu o acesso à história individual e relacional do sujeito. É a partir do que está explícito ou implícito no discurso que as representações se fazem manifestas. Madeira (2005, pp. 462-463) assim se expressa a respeito:

Ao se considerar a linguagem como construção psicossocial e histórica abrem-se pistas acerca do sutil dinamismo pelo qual a articulação de diferentes níveis de mensagens vai modelando, no que se fala ao outro, diversos ou até mesmos diferentes objetos, significados, referentes e sentidos. O processo discursivo oculta e mostra, ao mesmo tempo. Mostra para ocultar ou oculta para mostrar. Trata-se de expressar ou de ocultar o que se quer ou não dizer, o que se pode ou não dizer, o que se precisa dizer, o que se diz mesmo no que não se fala no influxo associativo mobilizado pelo objeto. A análise do processo discursivo permite considerar, em ato a intencionalidade daquele que fala e suas raízes, o que aflora nas estratégias de reforço ou ocultação, para além desta intencionalidade e aponta também para a articulação entre gesto e expressão, olhar e palavra, silêncio e fala, criando ritmos e efeitos que atravessam o que está sendo falado para além da própria palavra.

Assim, ao eleger a entrevista semiestruturada enquanto técnica para a coleta de dados, buscou-se dar voz e vez aos

participantes. Almejou-se, com isto, também provocar um diálogo que fosse construído ao longo da conversa, ou seja, que não se resumisse a um quadro de perguntas e respostas, mas, para além disto, fosse um hipertexto, possibilitando ao entrevistado saltar de um tema para outro e fazer os *links* necessários.

A organização da entrevista foi precedida de um roteiro (Apêndice D) cuja finalidade foi elencar previamente algumas categorias e subcategorias pinçadas a partir da conversa com os entrevistados. Por categorias entende-se que

À medida que se vai lendo os dados, repetem-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos. O desenvolvimento do sistema de codificação envolve vários passos: percorre os dados à procura de regularidades e padrões bem como tópicos presentes nos dados, e escreve palavras e frases que representam os mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são *categorias de codificação*. As categorias constituem um meio de classificar dados descritivos que recolheu (os símbolos que organizarão brinquedos) de forma que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados. Algumas categorias de codificação surgir-lhe-ão à medida que for recolhendo os dados. Deve anotar estas categorias para utilizá-las mais tarde. Como discutiremos em seguida, um passo crucial na análise dos dados diz respeito ao desenvolvimento de uma lista de categorias de codificação depois de recolhidos os dados e de se encontrar preparado para os organizar. (BOGDAN; BIKLEN, 1984, p. 221).

As categorias e subcategorias da docência analisadas neste estudo estão representadas no Quadro 3, a seguir.

Quadro 3. Categorias analisadas

Dimensão	Categoria	Sub-categoria	Indicadores
DOCÊNCIA	Escolha profissional	Tornar-se professor	Indicadores que apontem como foi a escolha pela carreira acadêmica entre os entrevistados
	Preparação para a docência	Qualificação	Indicadores que apontem quais foram os caminhos trilhados pelos entrevistados em busca da qualificação para o ensino
	Modelos	Referências de ensino	Indicadores que apontem quais foram os modelos ou referências que os professores trouxeram para suas atividades de ensino
	Professor	Papel do professor	Indicadores que apontem quais são as representações existentes sobre o papel do professor
	Professor e TDIC	Percepção	Indicadores que apontem quais são os desafios na relação entre TDIC e profissão professor
	Aluno	Papel do aluno	Indicadores que apontem que papel os professores atribuem aos alunos

Fonte: elaboração própria (2017).

Realizadas as entrevistas e após a sua degravação, partiu-se para sua análise a fim de compreender o seu conteúdo. Esta prática, segundo Bardin (2011, p. 15), é entendida como

um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constantes aperfeiçoamentos, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator dessas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estrutura traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência.

O conteúdo das transcrições exigiu leituras sucessivas e exaustivas. É a partir da leitura que o pesquisador é capaz de identificar os sentidos e outras categorias, bem como perceber as transformações ao longo do processo discursivo. Deve, porém, atentar para as falas, os silêncios, as expressões, o oculto, a postura, a duração dos silêncios, frases comuns e gírias. É a partir desse detalhamento que se estabelece um diagrama síntese para cada entrevista.

Dado o objeto delimitado para o estudo ora proposto, considera-se a análise de conteúdo uma técnica apropriada para a análise dos dados coletados, pois oferece a possibilidade de alcançar o que está latente nas entrelinhas.

De posse dos diagramas, o passo seguinte foi realizar a sua análise. Nesse processo, buscou-se captar o que é comum ou incomum entre os depoimentos acessados. Priorizou-se a identificação do modo como o objeto foi introduzido em contextos específicos, permeado por valores, crenças e imagens que povoam o universo estudado e que dão o contorno ao objeto em estudo. Este é um momento importante, pois a partir dele se caracteriza os indivíduos enquanto membros desse grupo, bem como se estabelece uma característica do grupo. Arruda (2005) divide a interpretação em quatro estágios, os quais estão sintetizados no Quadro 4, a seguir:

Quadro 4. Estágio da interpretação final

1º Estágio	2º Estágio	3º Estágio	Estágio final
Afinidade das falas	Base na literatura, síntese + adequada	Simultaneidade da categoria	Articulação geral com a teoria ou contextos
↓	↓	↓	↓
Categorização inicial	Categorização referenciada	Correlações e coocorrências	Representação social
↑	↑	↑	↑
Microinterpretações	Interpretação readequadora	Interpretação integradora	Interpretação conclusiva

Fonte: Arruda (2005, p. 252).

Destaca a autora que o processo comparativo dos discursos colhidos leva à captação dos momentos de objetivação e da ancoragem das representações que se estabelecem sobre o objeto, quer pelos elementos explícitos ou implícitos no discurso, ou seja, ele busca o que está latente. “As sínteses a que se pode chegar pela consideração do processo discursivo visam dar conta das marcas do sujeito no social, no mesmo movimento pelo qual este último (o social) marca aqueles que o fazem e o constituem.” (MADEIRA, 2001 apud MADEIRA, 2005, p. 467).

1.7.3 Apresentação dos resultados da pesquisa

Com as informações obtidas, os dados foram organizados, distribuídos e sistematizados de modo a darem forma aos três artigos que compõem este estudo, os quais são apresentados seguindo a ordem em que evoluiu a coleta.

O primeiro artigo apresenta os resultados e as reflexões que emanaram do estudo exploratório. Ele teve por objetivo realizar uma primeira aproximação com a questão da inserção da discussão das TDIC nas matrizes curriculares das graduações oferecidas pelo curso de Serviço Social no Estado do Paraná. Para tanto, foi realizado um levantamento de modo a obter tal informação em nível regional, dado que o universo da pesquisa se ateu aos limites do Estado do Paraná.

Após identificar se as graduações em Serviço Social existentes no Paraná têm inserido a discussão sobre as TDIC em suas matrizes curriculares, partiu-se em busca de dados que apontassem se tais tecnologias vêm sendo utilizadas pelos professores, no caso, os assistentes sociais que ministram aulas nas graduações público-presenciais existentes no Paraná, constituindo o segundo artigo deste estudo. A pesquisa *online* contribuiu para reconhecer o modo como os professores estão se apropriando das TDIC nos processos de ensino e aprendizagem, bem como reconhecer o conhecimento e os usos destinados para tais recursos no âmbito da graduação.

O terceiro e último artigo resulta das entrevistas realizadas com os professores. Ainda que os dados coletados e sistematizados nos dois primeiros artigos já dessem pistas sobre a relação dos professores com as TDIC, e também nuances sobre as representações que pairavam entre tais profissionais,

dar-lhes voz foi a estratégia utilizada para a sua captura. Nesse sentido, buscou-se identificar as representações que existem em tal grupo profissional sobre o seu exercício profissional, no caso, a docência. Seus depoimentos contribuíram para que fosse possível conhecer o modo como têm ancorado e objetivado a atividade profissional.

Os resultados alcançados, especialmente ao se debruçar sobre as informações trazidas pelos dois últimos artigos, permitem defender a tese de que a representação do papel do professor enquanto agente do qual deve emanar o conhecimento acaba por refletir na apropriação e uso das TDIC por tal categoria.

Por fim, encerra-se a pesquisa apresentando as considerações sobre o trabalho realizado. Nesta seção, denominada “Da Tese e dos Desdobramentos para Estudos Futuros”, apresenta-se um balanço do estudo realizado, expondo seu alcance e limites, bem como os desdobramentos para pesquisas futuras.

2 TECNOLOGIA DIGITAL DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) NAS GRADUAÇÕES DE SERVIÇO SOCIAL NO ESTADO DO PARANÁ

SCHUARTZ, Antonio Sandro¹

Trabalharemos para uma máquina inteligente ou seremos pessoas inteligentes dirigindo uma máquina? (LOJKINE, 2002, p. 57).

Resumo: O advento da internet, do computador e das tecnologias digitais móveis ao longo das últimas décadas trouxe novas formas para a produção, armazenamento, distribuição, partilhamento da informação e produção do conhecimento. Tal processo acaba por suscitar a retomada do papel das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no âmbito das profissões, em especial, a abordagem da questão nos espaços de formação, ou seja, como os futuros profissionais estão sendo preparados para trabalhar com tais artefatos. Este artigo traz os resultados do estudo exploratório e descritivo que teve entre seus objetivos: a) identificar o número de graduações ofertadas em Serviço Social no Estado do Paraná; b) reconhecer se entre as matrizes curriculares dos cursos há disciplinas voltadas ao ensino sobre TDIC; c) refletir sobre as possibilidades e os limites das TDIC no âmbito do Serviço Social. A primeira aproximação com a questão se deu a partir do material disponível *online*. O estudo apontou que decorreram mais de 20 anos desde a promulgação das Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social, quando já havia sido estabelecido que dentre as competências a serem alcançadas pelos futuros assistentes sociais em formação estava a de dominarem os recursos de informática. Atualmente, porém, menos de 20% das graduações ofertadas no Estado do Paraná possuem a referida temática em suas matrizes curriculares.

¹ Doutorando em Serviço Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Serviço Social (GEPSS) e docente do curso de Serviço Social da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Setor Litoral. Bolsista da Capes 2017/2018. Processo PDSE 88881.135516/2016-01. E-mail: antoniosersocial@gmail.com.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Serviço Social. Matrizes curriculares. Ensino das TDCI.

Abstract: *The advent of the internet, computer and mobile digital technologies over the last few decades has brought new forms for production, storage, distribution, information sharing and knowledge production. This process ends up provoking the resumption of the role of Digital Information and Communication Technologies (TDIC) in the field of professions, especially addressing the issue in the training spaces, ie how future professionals are being prepared to work with such artifacts. This article presents the results of the exploratory and descriptive study that had among its objectives: a) to identify the number of graduations offered in Social Work in the State of Paraná; b) recognize whether there are disciplines related to teaching about TDIC among the curricular matrices of the courses; c) reflect on the possibilities and limits of the TDIC in the scope of Social Work. The first approximation with the question came from the material available online. The study pointed out that more than 20 years have passed since the promulgation of the Curricular Guidelines for Social Work courses, when it was already established that among the skills to be achieved by future social workers in training was to master computer resources. Currently, however, less than 20% of the graduations offered in the State of Paraná have this theme in their curricular matrices.*

Key words: *Digital Information and Communication Technologies (TDIC). Social service. Curricular matrices. Disciplines focused on teaching TDCI.*

2.1 INTRODUÇÃO

As contribuições que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) podem vir a oferecer aos assistentes sociais são de grande monta. Pode-se, por exemplo, contar com editores de textos para a produção de relatórios, e com editores de planilhas para a gestão dos dados elaborados nos diferentes campos sócio-ocupacionais. Além disso, é

possível organizar grupos de discussão com os usuários via plataformas sociais, localizar pessoas e usuários por meio das redes sociais, realizar reuniões por videoconferências, elaborar mapas georreferenciados sobre os territórios de atuação, acessar bancos de dados com o perfil social, econômico e demográfico da população. Tudo isso sem contar o acesso aos repositórios acadêmicos com os resultados de pesquisas e variada produção teórica.

As TDIC, portanto, podem ser consideradas recursos que subsidiam a prática profissional, racionalizando os seus processos, fomentando e facilitando a produção da informação e do conhecimento nos espaços socio-ocupacionais. Basta, para tanto, pensar nos atendimentos realizados em âmbito hospitalar, por exemplo, e substituir o “livro preto” onde se registram os detalhes dos atendimentos realizados em um plantão por um banco de dados que permite um maior ganho de tempo, quer nos registros em si como no levantamento desses dados para pesquisas e produção de conhecimento sobre a realidade local.

Entende-se que o conhecimento sobre tais recursos e o reconhecimento da sua importância para o Serviço Social devem se dar no processo de formação do profissional, ou seja, ainda ao longo de sua graduação. Percebe-se, todavia, que após transcorrer mais de 20 anos desde que os recursos de informática foram introduzidos nas Diretrizes Curriculares dos cursos de Serviço Social enquanto competência a ser desenvolvida ao longo da graduação e apesar dos diferentes recursos trazidos pelas TDIC ao longo desse período, ainda não se aboliu o “livro preto”. A inserção no mundo digital é um chamado a ser respondido, de acordo com os autores apresentados na revisão de literatura.

Buscando sondar se tal discussão vem compondo a matriz curricular das graduações que são ofertadas nas modalidades privada presencial, pública presencial e em educação a distância no Estado do Paraná, realizou-se um estudo exploratório cujos resultados são aqui apresentados. Para tanto, o artigo foi organizado em quatro seções, quais sejam: a primeira apresenta o alerta que a literatura faz quanto à necessidade de o Serviço Social apropriar-se das TDIC; a segunda expõe a concepção que se vislumbra da tecnologia; a terceira seção apresenta os resultados da pesquisa realizada em

2016 junto aos cursos de Serviço Social ofertados no Estado do Paraná; e as reflexões realizadas a partir da coleta dos dados são apresentadas na quarta seção. Por fim, encerra-se o artigo com as considerações sobre a pesquisa realizada.

2.2 O SERVIÇO SOCIAL E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC)

A literatura no âmbito do Serviço Social, seja nacional ou internacional, tem demonstrado, ao longo das últimas duas décadas, preocupação com a questão do binômio Serviço Social x TDIC. Acredita-se que esta seja uma relação e discussão a ser pautada na agenda da profissão.

Colmán e Toscan (2003) mostram preocupação no tocante à formação profissional dos assistentes sociais frente à globalização e à revolução informacional. Entendem que o cenário atual, permeado pelas tecnologias de informação e comunicação, exigem da universidade um urgente repensar sobre os processos de formação. Requer-se sujeitos comprometidos com o projeto ético-político do Serviço Social, mas há que prepará-los para atenderem às novas configurações que são postas no mundo do trabalho na era informacional. Exige-se, portanto, uma mudança da autopercepção que os assistentes sociais têm sobre a profissão,

percepção construída em geral nas escolas, na época de sua formação. Nestas, predomina a ideia de que o Serviço Social é uma atividade de “controle ideológico e político” que permite ao profissional se colocar do lado dos trabalhadores excluídos de sua cidadania e do acesso aos seus direitos. A partir disto pode-se afirmar que na percepção que os assistentes sociais têm do que sejam seus processos de trabalhos predomina a visão discursiva, de um profissional que trabalha junto aos usuários, transmitindo ideias e informações. Desta perspectiva, as tecnologias de informação, de fato, não têm muita utilidade. (COLMÁN; TOSCAN, 2003, p. 2).

Converge-se com os autores quando retratam a especificidade da profissão no que diz respeito aos seus processos de trabalho, os quais se caracterizam pelo ato pedagógico de informar e possibilitar o acesso dos usuários aos seus direitos. Este ato é permeado, prioritariamente, pelo aspecto discursivo da linguagem. Cabe lembrar, todavia, que a profissão não deixa de estar ligada ao movimento concreto da realidade, pois os profissionais atendem a demandas objetivas dos usuários das políticas sociais públicas, expressas na concessão de serviços e benefícios. Atualmente, esses serviços são estruturados em programas com grande sofisticação no plano da gestão e, especialmente, no seu controle e avaliação.

Acredita-se que a profissão não deve ser vista como uma bolha, protegida, inatingível pelos processos e progressos trazidos pelas TDIC. Estas tecnologias não são “sombras” vislumbradas do interior da caverna e que configuram um mundo imaginário. Ao contrário, concretas e em constantes mudanças, trazem consigo transformações sociais e, com elas, novas demandas às diferentes profissões.

Essas alterações estão acontecendo e os profissionais do serviço social serão afetados por elas, mesmo que desconheçam as suas causas. Na sequência serão forçados a se ajustar a estes novos modelos caracterizados pela flexibilidade, rotinas programáveis, informações instantâneas, processos reversíveis, redes, etc. Se não assimilarem criticamente as tecnologias de informação, correm o risco de ver a sua profissão ser recriada ou extinta. (COLMÁN; TOSCAN, 2003, p. 2).

Para Belluomini (2013), se de um lado o avanço da Tecnologia da Informação (TI) trouxe uma grande transformação à vida privada, também o fez no âmbito profissional. Neste sentido, a autora chama a atenção dos assistentes sociais para tal avanço. Afirmar que é necessário avaliar o impacto desse avanço tecnológico na vida dos “clientes” e, também, reconhecer a divisão digital a que se está submetido sob pena de realizar um desserviço quer àqueles a quem se atende, quer à profissão. Ou,

nas palavras da autora: “*Social workers, our time has come.*” (BELLUOMINI, 2013, p. 1)².

Para a articulista americana, a apropriação sobre o conhecimento tecnológico é uma nova competência cultural da qual não se pode fugir. Entende que profissionais que possuem maior domínio sobre recursos tecnológicos, e que os utilizem em suas práticas, devem contribuir para a apropriação de tais recursos por profissionais que ainda não detêm tal aproximação. Destaca, também, que o processo de inserção das tecnologias no seio do exercício profissional se dá de três formas: proativa, reativa ou de rejeição.

A primeira, proativa, se refere a uma postura de uso das tecnologias como suporte não só para a busca de soluções dos diferentes problemas que cercam os usuários, mas, também, para a seleção de material de estudo como, por exemplo, artigos que possam subsidiar a prática profissional.

A segunda, de reação ao uso de tecnologias no seio do exercício profissional do assistente social, está atrelada ao senso crítico profissional em relação ao uso e ao risco que a TIC pode oferecer, por exemplo, aos adolescentes conectados às redes sociais.

A terceira, a rejeição aos recursos tecnológicos, se deve, segundo a autora, à ausência de uma educação sobre os benefícios derivados da ação com tais recursos. A autora destaca, todavia, que rejeição não é o mesmo que negação, que diz respeito a uma postura na qual prevalece a ideia de que tecnologia não é um assunto relacionado à prática do Serviço Social.

Em estudo que aborda a relação do Serviço Social com a Tecnologia da Informação, Veloso (2011, p. 146) constata que:

embora no plano do discurso haja tendência de valorizar este recurso, caracterizando-o como importante e necessário para o exercício profissional, o mesmo não vem sendo sistematicamente incorporado ao trabalho profissional de forma a efetivamente demonstrar sua importância e potencialidade.

² “Assistentes sociais, nossa hora chegou.” (BELLUOMINI, 2013, p. 1, tradução livre).

Apesar de relatarem em sentido genérico uma valorização da TI, os assistentes sociais não têm conseguido concretizar a sua apropriação em termos de experiências efetivas de incorporação da tecnologia ao trabalho e, conseqüentemente, promover, a partir de tal incorporação, a potencialização de seu exercício profissional.

Entende-se que a profissão deve se apropriar das mesmas ferramentas utilizadas pelo capital, no caso as TDIC, e colocá-las a serviço da formação crítica e fortalecedora do projeto ético-político da profissão, pois

With all the suspicious and controversies, computers continue their steady march into the realm of human services. At Present, information technology is no longer a choice that social work should we like it, it has already become a given fact. For us, as social work professionals and educators, the only tasks left are how to utilize those technologies properly for our purposes. (YOUNG, 1999, p. 36)³.

Frente a essa realidade, o autor impõe um novo posicionamento aos profissionais, sob pena de ficarem à margem da sociedade informacional:

Social workers, to be effective (or just survive) in this age of technological revolution, need to keep learning or updating their knowledge about those new technologies. Information technologies are updated very rapidly, and the regular four-year educational model of the university

³ “Com todas as suspeitas e controvérsias, os computadores continuam sua marcha firme para o domínio dos serviços humanos. No momento, a tecnologia da informação não é mais uma escolha que o assistente social deva gostar, se tornou um fato consumado. Para nós, profissionais e docentes de Assistência Social, as únicas tarefas deixadas são como utilizar aquelas tecnologias para os nossos propósitos.” (YOUNG, 1999, p. 36, tradução livre).

cannot cover the ever changing nature of this technological development entirely. (YOUNG, 1999, p. 36)⁴.

O domínio sobre as tecnologias digitais é uma demanda colocada a todos os profissionais de Serviço Social que devem buscar acompanhar as transformações e inovações trazidas pelas TDIC no âmbito social. Estar atento às mudanças e fazer uma leitura crítica daquilo que é oferecido – o uso, os atores envolvidos e os interesses que cercam os avanços tecnológicos – é algo inerente a uma formação comprometida socialmente. É preciso, portanto, estabelecer estratégias para a inclusão das TDIC nos processos de formação do assistente social, o que significa munir os assistentes sociais de novos recursos para que se renovem a cada dia no âmbito das tecnologias que envolvem os processos técnico-operativos da profissão.

Tal inserção, entretanto, deve se dar à luz dos valores e princípios que guiam a profissão, ou seja, pelos mesmos parâmetros que regem o seu projeto ético-político⁵. Neste

⁴ “Assistentes sociais, para serem efetivos (ou somente sobreviver) nesta era de revolução tecnológica, precisam se manter estudando ou atualizando o conhecimento deles sobre estas novas tecnologias. Tecnologias da informação são atualizadas rapidamente, e o modelo educacional regular de quatro anos de universidade não pode cobrir a presente mudança natural de todo desenvolvimento tecnológico.” (YOUNG, 1999, p. 36, tradução livre).

⁵ O projeto ético-político do Serviço Social é resultante de todo o processo de reflexão que se deu no seio da profissão a partir da década de 1960 e que irá culminar em uma nova visão de homem e de mundo, a qual favorecerá o compromisso da profissão com a classe trabalhadora e com uma formação capaz de descortinar os meandros da sociedade gerida pelo capital. Segundo Iamamoto (2012), esse projeto se realiza nos seus instrumentos legais, a regulamentação legal do projeto de profissão se materializa no Código de Ética Profissional do Assistente Social (1993), na lei de Regulamentação da Profissão do Assistente Social (Lei nº 8.662/93) e na proposta das diretrizes Curriculares para a Formação Profissional em Serviço Social, que asseguram direitos e deveres e representam uma autonomia profissional na condução do seu trabalho na luta por direitos. O projeto também se manifesta nas expressões coletivas da categoria, na articulação com outras entidades de Serviço Social, no trabalho profissional desenvolvido em diversos espaços ocupacionais e no ensino universitário. O Projeto se ancora em princípios e valores radicalmente humanistas, na contracorrente do clima cultural prevalecente, que são: o reconhecimento da liberdade como valor ético central; a defesa intransigente dos direitos

sentido, a reflexão e a apropriação de diferentes recursos em TDIC no bojo do Serviço Social deve se dar tendo por horizonte os limites, mas também as possibilidades que tais recursos podem vir a oferecer na busca e na luta por justiça social. Neste sentido, acredita-se que a visão de Feenberg (2013) converge com aquilo que se defende enquanto profissão.

2.3 AS TDIC SOB A PERCEPÇÃO DA TEORIA CRÍTICA DE FEENBERG

Ao defender a apropriação e preparação do uso das TDIC no âmbito do Serviço Social, seja na docência, ao longo da formação ou nas atividades que permeiam o exercício profissional, entende-se que tais artefatos podem vir não só a subsidiar a ação profissional em diferentes espaços socio-ocupacionais, mas, também, contribuir para o fortalecimento da perspectiva ético-política que orienta a profissão. Deve-se, portanto, incorporá-las criticamente enquanto recursos para a intervenção profissional sem, contudo, estagnar na crítica.

Se, de um lado, o contínuo avanço tecnológico trouxe mudanças significativas para a vida em sociedade, como, por exemplo, o aumento de autoestradas, a descoberta do genoma humano, a fertilização *in vitro*, de outro trouxe, também, questões éticas, tais como a manipulação genética, a produção de armas químicas, a adulteração alimentar, o controle da vida social por meio das plataformas sociais, o comércio de dados pessoais na internet. Pode-se afirmar, inclusive, que a tecnologia passou a racionalizar os processos da vida cotidiana. Neste cenário, ela deve ser colocada em suspensão e refletida, conforme propõe Feenberg (2013, p. 52): “A filosofia da tecnologia pertence à autoconsciência de uma sociedade como a nossa. Ela nos

humanos; a defesa, o aprofundamento e a consolidação da cidadania e da democracia, entendida como socialização da participação política, da cultura e da riqueza produzida; um posicionamento a favor da equidade e da justiça social; eliminação de todas as formas de preconceitos e a garantia do pluralismo e o compromisso com a qualidade dos serviços prestados (IAMAMOTO, 2012). Uma maior explicitação sobre o projeto ético-político e os desafios que o cercam pode ser encontrada em: Barroco (2011), Ramos (2009), Braz (2007) e Netto (2007; 2009).

ensina a refletir sobre o que tomamos como garantido, especificamente a modernidade racional.”

Neder (2010), ao apresentar o ciclo de conferências realizadas por Andrew Feenberg, na Universidade de Brasília, em 2010, expõe que a perspectiva crítica do pensador norte-americano em relação à tecnologia é um convite à reflexão. Feenberg convida a desmitificar o avanço tecnológico como algo neutro e sem consequências para a vida em sociedade. Neste sentido, seu chamamento é para que a tecnologia seja pensada também a partir dos interesses comuns e não apenas dos produtores de artefatos que hoje cercam a vida humana.

A proposta apresentada por Feenberg é a de que se busque uma reforma tecnológica. Tal propósito, certamente, exige uma reconfiguração quanto à participação da sociedade na esfera pública, bem como o apoio de instâncias que zelem pelos aspectos éticos e jurídicos relacionados ao desenvolvimento tecnológico. O que Feenberg propõe é, na verdade, a abertura dos códigos técnicos, cujas chaves estão nas mãos daqueles que direcionam a criação e uso dos artefatos tecnológicos.

A propositura de Feenberg é inovadora no campo da Ciência, Tecnologia & Inovação (CT&I), pois traz para o debate a questão da assimetria de interesses que permeiam a relação estabelecida entre ator e objeto. Coloca-se, portanto, de forma subversiva, ou seja, a tecnologia deve ser utilizada e otimizada com fins que garantam a democracia, quer na elaboração quanto no uso de artefatos tecnológicos (NEDER, 2010).

Para Dagnino (2010), Andrew Feenberg seria um dos poucos, se não o único pensador que traz a vertente marxista para a área de estudos ao tratar sobre Sociedade, Ciência e Tecnologia. E, nesse sentido, busca estabelecer um diálogo com pensadores cujos estudos sobre artefatos tecnológicos se apoiam na Sociologia, bem como com pesquisadores que têm na Filosofia o escopo para suas reflexões quanto à Ciência & Tecnologia.

O pensador norte-americano convida a refletir sobre o avanço ou a transmutação da sociedade humana em uma sociedade tecnológica. Neste sentido, apresenta quatro perspectivas ou leituras que são possíveis de serem realizadas sobre a questão da Tecnologia. No Quadro 5, a seguir, Feenberg (2013) sistematiza as interpretações correntes:

Quadro 5. As quatro vertentes/perspectivas da Tecnologia

A Tecnologia é		
	Eixo A Autônoma	Eixo B Humanamente Controlada
Neutra	(1) Determinismo Por exemplo: a teoria da modernização	(2) Instrumentalismo Fé liberal no progresso
Carregada de Valores Meios formam um modo de vida que inclui fins	(3) Substantivismo Meios-fim ligados em sistemas	(4) Teoria Crítica Escolha de sistemas de Meios-fim alternativos

Fonte: adaptado de Feenberg (2013).

- **Determinismo:** uma visão determinista defende que a tecnologia não é controlada pelos seres humanos, ao contrário, ela os controla e, dessa forma, vai moldando a sociedade e lhe dando o direcionamento de modo a responder as exigências de eficiência e progresso. O propósito da tecnologia seria responder as necessidades dos seres humanos e, nesse sentido, tornar-se a sua extensão. O computador, por exemplo, seria uma extensão das mentes humanas.
- **Instrumentalismo:** nela o controle humano e a neutralidade se entrecortam. Trata-se da visão preponderante na qual a tecnologia é apenas um instrumento ou ferramenta com a qual a espécie humana satisfaz as suas necessidades. Essa visão defende uma fé liberal no progresso, cuja tendência dominou o pensamento Ocidental até há pouco tempo.
- **Substantivismo:** sob a perspectiva substantiva, a tecnologia deixa de ser vista apenas como um instrumento e passa a incorporar valores que não são apenas particularistas. Assim, o uso da tecnologia não seria apenas uma forma de se obter um modo de vida mais eficiente, mas buscaria, também, um estilo de vida diferente. A tecnologia, portanto, carregaria consigo outros valores que não unicamente a eficiência e o poder.
- **Teoria Crítica:** defende que os seres humanos podem transformar a sua sociedade tecnológica em um lugar melhor para se viver. A teoria crítica reconhece os alertas trazidos

pela teoria substantiva, mas entende que o fracasso e o risco não estão na tecnologia em si, mas sim, na incapacidade humana de criar instituições capazes de exercer um controle sobre a tecnologia. Defende que poderia adequar a tecnologia, todavia, submetendo-a a um processo mais democrático no *design* e no desenvolvimento.

Essa proposta pode ser ilustrada sob a perspectiva da intervenção do Serviço Social em uma unidade de saúde, por exemplo. A criação de um aplicativo que auxilie as mães a elaborar uma alimentação de baixo custo com base no aproveitamento total de alimentos de modo a reduzir possíveis quadros de desnutrição é algo que pode vir a ser pensado, de forma colaborativa, entre todos os envolvidos na questão: mães, enfermeiros, assistente social, médicos, técnicos de informática. A proposta constitui-se numa forma de se apropriar da tecnologia a fim de colocá-la a serviço dos interesses da população. Esta, por sua vez, ao utilizar tal recurso, acaba por trazer sugestões e informações que contribuiriam para o desenvolvimento e aperfeiçoamento do recurso.

Na perspectiva da Teoria Crítica, Feenberg (2013) propõe a ampliação da democracia, ou seja, que ela alcance a esfera da produção tecnológica, preservando valores erigidos a partir do Iluminismo e sobre os quais a tecnologia estaria se sobrepondo à participação democrática, por exemplo, na discussão sobre o desenho de determinado artefato, como citado anteriormente.

De acordo com Dagnino (2010), ao estabelecer uma crítica às vertentes Instrumental, Determinista e Substantiva sobre a tecnologia, Feenberg (2013) estabelece um caminho novo no que tange à Ciência & Tecnologia, defendendo, assim, que o desenvolvimento de tecnologias esteja voltado à inclusão social. Neste sentido, está se contrapondo a todo e qualquer caráter reducionista que venha a depositar nos avanços científico e tecnológico a solução para a exclusão social, pois entende que a Ciência & Tecnologia, tal qual se apresenta, não favorece a igualdade econômica, a justiça social e tampouco a preservação do meio ambiente.

Certamente que tal empreitada não pode deixar de considerar os desafios que o progresso e a própria tecnologia trouxeram para sociedade. Se, de um lado, conforme Feenberg

(2013), a tecnologia é moldada pela eficiência, de outro ela não tem como determinar os valores que extrapolam tal moldura.

Pode-se afirmar, portanto, que no rastro do desenvolvimento tecnológico, a eficiência é a meta a ser alcançada pela atual sociedade. Segundo alerta o pensador americano, “É preciso atingir altura imensurável para, baixando o olhar sobre o gênero humano, não ver a diferença que há entre armas eficientes e remédios eficientes, propaganda eficiente e educação eficiente, exploração eficiente e pesquisa eficiente!” (FEENBERG, 2013, p. 63).

Convém atentar, portanto, para não ser embebido naquilo que Pinto (2005) chama de “embasbacamento tecnológico”, ou seja, no “encantamento” em relação à tecnologia, como se fosse a panaceia para todos os males que assombam a humanidade. É preciso pensar a tecnologia e otimizá-la para outros fins, incluindo em seu *design* outros valores que não os particularistas, os quais não convergem com a perspectiva ético-política do Serviço Social. Logo, a importância de se preparar os futuros profissionais para a apropriação e uso das TDIC de modo a utilizá-las a serviço dos ideais da profissão.

2.4 A PRESENÇA DAS TDIC NAS MATRIZES CURRICULARES DAS GRADUAÇÕES EM SERVIÇO SOCIAL OFERTADAS NO ESTADO DO PARANÁ

Apresenta-se, a seguir, os resultados da pesquisa sobre a presença das TDIC nas matrizes curriculares das graduações em Serviço Social no Estado do Paraná.

2.4.1 Metodologia

De forma a conhecer se os cursos de Serviço Social ofertados no Estado do Paraná têm inserido o ensino sobre TDIC em suas matrizes curriculares, realizou-se uma pesquisa exploratória que “[...] se caracteriza pelo desenvolvimento e esclarecimento de ideias, com objetivo de oferecer uma visão panorâmica, uma primeira aproximação a um determinado fenômeno que é pouco explorado.” (GONSALVES, 2001, p. 65). O pinçamento dos dados se deu a partir da base de dados e-Mec do Ministério da Educação e Cultura (MEC), na qual consta o

cadastro das Instituições de Ensino Superior (IES), os cursos por elas oferecidos e seus respectivos endereços.

A base de dados e-Mec permite três tipos de consulta: a consulta interativa, a consulta textual e a consulta avançada. As três modalidades oferecem informações sobre as IES e seus cursos. Neste estudo utilizou-se, especialmente, o primeiro e o terceiro tipo de consultas, com ênfase na avançada. Para obtê-las foram solicitadas ao sistema as seguintes informações: nome do curso (Serviço Social); Unidade da Federação (PR); gratuidade do curso (Sim/Não); modalidade (Presencial/A distância); grau (Bacharelado); situação (em atividade).

Para o levantamento das matrizes curriculares dos cursos de graduação ofertados no Estado do Paraná realizou-se pesquisa nos *sites* das IES. Em alguns *sites* foi possível encontrar o quadro de disciplinas com as ementas, enquanto em outros, especialmente nos cursos em Educação a Distância (EaD), encontrou-se apenas uma lista das disciplinas ofertadas. Apenas uma minoria apresenta publicamente o Projeto Político-Pedagógico do curso. Em relação aos currículos dos cursos em EaD, o levantamento se deu com base nos que estavam disponíveis nos *sites* das mantenedoras dos cursos e não de forma individualizada, polo a polo.

Tendo em vista o limite de informações disponíveis, o estudo ateve-se a identificar, no rol de disciplinas ofertadas pelos cursos, a disciplina voltada ao ensino de TDIC. Nesse sentido, não se considerou apenas a presença de uma disciplina exclusiva sobre TDIC no currículo, mas também, de forma ampliada, buscou-se identificar temas que estivessem correlacionados à área, como: informática, gestão da informação, sistemas de informação, banco de dados, entre outras.

2.4.2 Sistematização da coleta

Os dados coletados no primeiro semestre de 2016 foram sistematizados nos Quadros 6 a 11, apresentados a seguir.

Quadro 6. Total de instituições que oferecem cursos de graduação em Serviço Social no Estado do Paraná

Públicas	Privadas presenciais	EaD¹	Total	%
10	28	14	52	100

Fonte: elaboração própria (2016).

Atualmente, existe no Estado do Paraná, um total de 52 Instituições de Ensino Superior (IES)², as quais oferecem formação em Serviço Social. Na relação entre o ensino público e o privado presencial, nota-se que prepondera a oferta de cursos privados presenciais. Apesar de o número de mantenedoras de EaD, que ofertam formação em Serviço Social, ser 50% menor do que as IES privadas presenciais, os polos estão presentes em mais de 70 municípios do Estado.

Quadro 7. Currículos encontrados nos sites das IES

Públicas	Privadas presenciais	EaD	Total	%
10	15	12	37	71

Fonte: elaboração própria (2016).

Foi possível acessar a matriz curricular de todas as IES públicas, entretanto, com relação às privadas presenciais, acessou-se pouco mais da metade (15). Já com relação às mantenedoras dos cursos em EaD foi possível obter número significativo (12), que representou, no total, mais de 70% de matrizes curriculares.

¹ São 14 mantenedoras que oferecem formação em Serviço Social no Estado do Paraná. No conjunto, elas oferecem graduação em aproximadamente 155 polos distribuídos em 77 cidades.

² Para saber mais, ver: e-Mec (BRASIL, 2016).

Quadro 8. Currículos faltantes

IES	Motivos	Quant.	Total
Públicas		0	0
Privadas Presenciais	Serviço Social não consta na relação dos cursos ofertados	8	13
	Serviço Social consta na relação disponível nos <i>sites</i> , mas não há informações sobre o curso	1	
	Constam informações gerais sobre o curso, mas não sobre a matriz curricular	3	
	<i>Sub Judice</i> . Não apresenta informações sobre a matriz curricular	1	
EaD	Serviço Social não consta na relação dos cursos ofertados	1	2
	<i>Site</i> informa que o curso é oferecido na modalidade presencial	1	

Fonte: elaboração própria (2016).

Muitas IES privadas-presenciais, embora apresentassem informações gerais sobre o curso, tinham a matriz curricular indisponível, o que se deve ao fato de estar *sub judice* ou, então, porque apesar de constarem no e-Mec não faziam parte da relação dos cursos ofertados nos sites das IES. No caso da EaD, também foi possível constatar contradições semelhantes, como cursos que constavam como autorizados no e-Mec mas que não estavam listados na relação de cursos nos sites das IES. Outra situação encontrada foi a de cursos que passaram da modalidade a distância para presencial, porém, não apresentavam matriz disponível no *site*.

Quadro 9. Número de cursos que oferecem disciplinas voltadas às TDIC

Nº cursos no PR	Cursos que ofertam disciplina/TDIC	%
52	9	17%

Fonte: elaboração própria (2016).

Após o estudo das matrizes curriculares constatou-se que do total de cursos ofertados no Estado do Paraná, apenas 17% têm disciplinas específicas, cujas temáticas estão voltadas à

discussão sobre as TDIC. Os dados apontam que o ensino para apropriação e uso de tais recursos é algo que não acompanhou no mesmo ritmo o desenvolvimento das TDIC ao longo das últimas décadas.

Quadro 10. Disciplinas ligadas às TDIC, segundo a categoria administrativa da IES

IES	Nº cursos	Disciplinas relativas às TDIC	
			%
Públicas	10	2	20%
Privadas Presenciais	28	7	25%
EaD	14	0	0

Fonte: elaboração própria (2016).

Ao se reportar à oferta das disciplinas, segundo a modalidade do ensino oferecido, constatou-se que apenas duas graduações públicas trazem em suas matrizes curriculares disciplinas que abordam a questão das TDIC. As IES privadas-presenciais são as que mais inserem essa discussão, estando presentes em 25% das matrizes curriculares. Já na modalidade de ensino a distância (EaD), a disciplina não foi encontrada em nenhuma das matrizes estudadas. A modalidade utiliza as TDIC para processos de formação, mas não as inclui como disciplina específica.

Quadro 11. O ensino sobre Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação nas matrizes curriculares dos cursos de Serviço Social no Estado do Paraná

IES	Sigla	Categoria	Criação	CH/ Curso	Disciplina	CH/ Disciplina	% da carga horária total do curso
Universidade Estadual de Londrina	UEL	Pública	1973	3000	Oficina de Serviço Social A Aplicação das TDIC ao Banco de dados	60	2
Universidade Estadual do Oeste do Paraná	UNIOESTE	Pública	1986	3512	Oficina de formação profissional III. Recursos de informática e produção de dados estatísticos em Serviço Social	51	1
Pontifícia Universidade Católica do Paraná	PUC	Privada	1945	3204	Tecnologia da Informação 1 e 2	72	2
Faculdade Metropolitana de Maringá	UNIFAMM A	Privada	2009	3600	Tecnologia da Informação	40	1

Centro Universitário de Maringá	UNICESU MAR	Privada	2014	3528	Oficina III. Fundamentos de informática	N/I	0
Centro Universitário Autônomo do Brasil	UNIBRASI L	Privada	2005	3000	Informática Instrumental	N/I	0
Faculdade Centro Oeste	FACEOPA R	Privada	2009	3528	Informática Instrumental	36	1
Faculdade de Tecnologia de Curitiba	FATEC	Privada	2015	3200	Informática Aplicada I e II	N/I	0
Faculdade Guaíaca	FAG	Privada	2006	3056	Informática Aplicada ao Serviço Social	72	2

Fonte: elaboração própria (2016).

2.5 ALGUMAS REFLEXÕES A PARTIR DOS DADOS COLETADOS

O estudo exploratório propiciou uma primeira aproximação com a questão da formação em Serviço Social no Estado do Paraná e, em especial, com o ensino sobre TDIC nas matrizes curriculares das Instituições de Ensino Superior (IES) que oferecem a referida formação, sejam elas públicas presenciais, privadas presenciais ou de ensino a distância. Independente da modalidade de oferta da graduação, constatou-se que o Estado conta hoje com mais de 50 cursos distribuídos pelo seu território.

Quando se dividiu por categorias as IES que oferecem as graduações no Estado do Paraná, constatou-se que o número de cursos na modalidade privado-presencial chega a 280%, ou seja, bem superior (28) àqueles ofertados pelas instituições públicas presenciais (10). O fato confirma a preponderância do ensino privado em relação ao público. Essa situação, porém, se adensa muito mais quando comparado com o número de cursos ofertados na modalidade a distância.

As instituições de ensino que oferecem a graduação em Serviço Social na modalidade a distância são 50% menores (14) do que as IES de cunho privado-presencial (28) e 71% maiores do que as IES públicas (10). A formação em Serviço Social na modalidade a distância, todavia, chega a 19% (77) dos 399 municípios que compõem o território paranaense. Há, portanto, preponderância da oferta do ensino privado a distância em detrimento de semelhante oferta pela área pública ou privada-presencial.

Neste cenário, os números encontrados levam a refletir sobre o significado da formação Superior no Estado. A liderança da iniciativa privada na condução de tal formação permite acreditar que a formação superior está sendo transformada em uma mercadoria a ser “adquirida” no mercado, como qualquer outra. Esse mercado, porém, conta com o apoio do governo para alcançar os seus intentos, uma vez que a autorização para o funcionamento de tais IES não se dá sem o aval de instituições, como o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE).

Tão preocupante quanto a questão da expansão do ensino em Serviço Social na modalidade a distância é o fato de que tais graduações não possuem em suas matrizes curriculares disciplinas voltadas ao ensino sobre TDIC.

Isso aponta para a apropriação, por parte das mantenedoras, de tal modalidade de ensino, em que as TDIC possuem viés instrumental, ou seja, estão a serviço da expansão de seu ensino institucional (modalidade a distância), que é impossível sem a tecnologia, sem, contudo, favorecer a formação e apropriação desse conhecimento tecnológico em seus cursos. Tal situação acaba por favorecer a continuidade de uma formação que apesar de utilizar a TDIC para o ensino, não qualifica os futuros profissionais para a apropriação das TDIC como recurso para o exercício profissional, defesa e gestão dos direitos sociais. Tem-se, assim, um exército de reserva profissional em expansão mas sem a devida qualificação para o uso das TDIC, perpetuando-se um exército de reserva digitalmente excluído.

Duas outras questões advêm do Quadro 11 com a síntese das disciplinas relativas às TDIC ofertadas pelas IES paranaenses. A primeira diz respeito à questão da inserção do ensino e sua correspondência com o percentual a ele dedicado em relação à carga horária total dos cursos. Certamente que a qualificação para o uso de recursos em TDIC não se atém apenas a uma questão de carga horária. Outros fatores, tais como infraestrutura, disponibilidade de equipamentos e recursos humanos também tendem a afetar o processo.

Quando, porém, se olha para a carga horária das disciplinas ofertadas e sua correspondência com a carga horária total do curso, percebe-se algo significativo. Tais números representam a (des)importância que a profissão vem dando à questão no processo formativo do assistente social em um mundo (apenas referindo a área do Serviço Social) em que as políticas públicas e sociais têm sido geridas por meio de sistemas como: SuasWeb²¹, DataSus²², Sípia²³, dentre outros.

Uma segunda questão a ser levantada a partir dessas mesmas informações se atém à questão do conteúdo trazido pelas

²¹ O SuasWeb é um sistema utilizado no gerenciamento das ações desenvolvidas via Sistema Único de Assistência Social.

²² O DataSus é um sistema criado para o gerenciamento de dados e informações sobre o Sistema Único de Saúde.

²³ Dados sobre a violação dos direitos da criança e do adolescente são sistematizados junto ao Sistema de Proteção para a Infância e Adolescência (Sípia).

disciplinas que foram identificadas. Em relação àquelas encontradas nas matrizes dos cursos, mais da metade estão voltadas ao ensino da Informática. As demais se distribuem entre a elaboração de banco de dados e a produção estatística de dados. Tal fato leva a refletir se o conteúdo oferecido se atém exclusivamente à operacionalização de programas para a produção de textos, planilhas e bancos de dados e apresentações ou se já avançou para outras discussões, como: questão da ética no uso das TDIC, uso de redes sociais no âmbito do Serviço Social, atendimento *online*, gestão da informação no âmbito da profissão a partir das TDIC, dentre outros.

Outra questão a ser pensada em relação às IES que oferecem disciplinas para o ensino das TDIC diz respeito à sua articulação com as demais disciplinas. Sem dúvida, a presença da discussão na matriz curricular é algo importante. É preciso, todavia, entender e defender que o ensino com as TDIC deve ser transversal, ou seja, atravessar a matriz curricular em sua totalidade, caso contrário se terá uma disciplina isolada e sem sentido para os estudantes, ficando a disciplina pela disciplina, estanque e isolada na matriz curricular.

Defende-se que a formação do assistente social deve se dar de forma sólida nos três eixos que a fundamentam: o teórico-metodológico, o ético-político e o técnico-operativo. Ademais, entende-se que as TDIC passam a compor o rol de instrumentos do qual dispõe o assistente social para sua intervenção frente à gama de dados e informações geradas no seu cotidiano profissional. Não se trata, porém, apenas de um domínio sobre tais recursos, exclusivo e limitado à gestão dos processos interventivos mas, sim, de uma apropriação das TDIC para a produção do conhecimento sobre a realidade profissional.

Cabe, portanto, um olhar cuidadoso para o eixo técnico-operativo da profissão, dado que hoje se conta com recursos até então impensáveis para a intervenção profissional. Neste sentido, o debate sobre a inserção da discussão e as oficinas que qualifiquem para o uso das TDIC deve ser trazido à baila a fim de compor a agenda dos debates de instâncias, tais como o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS).

Silenciar ou mesmo acreditar que a temática tenha apenas um caráter transversal é contribuir para a exclusão digital dos futuros profissionais. O não reconhecimento das múltiplas possibilidades que as TDIC podem vir a oferecer para a profissão, tende a alimentar o ciclo da exclusão: o professor não conhece e não opera com tais artefatos; o aluno desconhece a importância de tais recursos para seu exercício interventivo; e o futuro profissional ignora como poderia utilizá-los em suas atividades no campo sócio-ocupacional.

2.6 CONSIDERAÇÕES

Neste estudo de cunho exploratório buscou-se coletar e sistematizar dados sobre a introdução de disciplinas voltadas às TDIC nas matrizes curriculares dos cursos de graduação em Serviço Social oferecidas no Estado do Paraná. De cunho qualitativo, a pesquisa pautou-se em informações disponíveis *online*, tendo por base informações disponíveis na base de dados do MEC, o e-Mec e sites das IES que ofertam graduações em Serviço Social no Estado do Paraná.

Conforme apontado pela revisão de literatura, o Serviço Social é convidado a refletir e a introduzir as TDIC em seu cotidiano pessoal e profissional, onde tem impactado sobremaneira. No contexto profissional, as TDIC têm alterado as práticas profissionais, não excetuando a própria profissão, que deve abrir-se para o mundo digital, apropriar-se e utilizar as TDIC tanto nos processos de formação quanto nos de atuação técnica.

A finalização deste estudo exploratório suscitou outras questões, as quais devem ser colocadas no horizonte para estudos futuros de modo a realizar novas aproximações com a temática. Uma primeira questão que merece ser explorada futuramente diz respeito aos resultados alcançados pelas disciplinas ofertadas. Importante saber se tais saberes se multiplicaram, e se os alunos passaram a fazer uso dos conhecimentos adquiridos em outras disciplinas ao longo da graduação.

Outra questão a ser considerada diz respeito ao conteúdo, ou seja, ao programa oferecido pelas disciplinas encontradas. Esse programa tem se limitado a capacitar o uso técnico, como dos editores de texto e/ou planilhas, ou então apontar caminhos para o

uso desses recursos na produção de conhecimento nos processos interventivos da profissão. Questiona-se, então: de que modo os subsídios oferecidos pelas disciplinas estão apontando caminhos para otimizar os recursos citados e tantos outros a serviço da profissão, dos usuários, das comunidades?

Merece atenção, também, a questão relacionada à inserção da disciplina na matriz curricular. Afinal, de que maneira ela foi ali inserida? Que tipo de debate levou a inserção de tal matéria? A sua inclusão foi algo que ocorreu pelo reconhecimento por parte do grupo de professores sobre a importância de tal conhecimento na formação dos futuros profissionais ou foi uma iniciativa isolada de um ou mais docentes? Essas questões podem dizer muito sobre a leitura que os grupos têm feito sobre as TDIC.

Defende-se que a apropriação teórica, ética e operativa em relação às TIDC no âmbito do Serviço Social deve se dar nos espaços de formação. Neles, os professores passam a ter um papel preponderante e as possibilidades que as TDIC oferecem para os processos formativos podem vir a ser múltiplos. Cabe, contudo, saber como os docentes têm utilizado tais recursos nos processos de educacionais do Serviço Social.

Afinal, como os professores se prepararam para o uso das TDIC, o que conhecem e como têm utilizado tais recursos são questões que levam a dar sequência à investigação e que dão origem ao artigo subsequente.

2.7 REFERÊNCIAS

BARROCO, Maria Lúcia S. Barbárie e neoconservadorismo: os desafios do projeto ético-político. **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo: Cortez, nº 106, 2011, pp. 205-218.

BELLUOMINI, Ellen. Technology Changing the Face of Social Work. In: **The New Social Worker**: the social worker career's magazine, v. 20, nº 2, dez./2013. Disponível em: http://www.socialworker.com/the_new_social_worker_print_edition. Acesso em: 31 jul. 2014.

BRASIL. **Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados**. e-Mec. 2016. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 8 abr. 2016.

BRASIL. Universidade Federal do Paraná – UFPR. **Curso de Serviço Social**. Matriz Curricular e ementário. Disponível em: <http://www.litoral.ufpr.br/portal>. Acesso em: 25 jan. 2016.

BRAZ, Marcelo. A hegemonia em xeque: projeto ético-político do Serviço Social e seus elementos constitutivos. **Revista Inscrita**. Brasília, CFESS, n° 10, 2007.

CENTRO UNIVERSITÁRIO AUTÔNOMO DO BRASIL – UNIBRASIL. **Graduação**: Serviço Social. Matriz Curricular. Disponível em: http://www.unibrasil.com.br/detalhe_categoria.asp?id=714. Acesso em: 8 abr. 2016.

CENTRO UNIVERSITÁRIO CLARETIANO – CEUCLAR. Curitiba. **Graduação**: Serviço Social. Matriz Curricular. Disponível em: <https://claretiano.edu.br/>. Acesso em: 8 abr. 2016.

CENTRO UNIVERSITÁRIO DA GRANDE DOURADOS – UNIGRAN. Assis Chateaubriand. **Graduação**: Serviço Social. Matriz Curricular. Disponível em: <http://www.unigran.br/>. Acesso em: 8 abr. 2018.

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ – UNICESUMAR. Curitiba. **Graduação**: Serviço Social. Matriz Curricular. Disponível em: <http://www.ead.cesumar.br/>. Acesso em: 8 abr. 2016.

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ – UNICESUMAR. **Graduação**: Serviço Social. Matriz Curricular. Disponível em: <https://www.unicesumar.edu.br/presencial/cursos-graduacao/servico-social/>. Acesso em: 10 abr. 2016.

CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL – UNINTER. Verê. **Graduação**: Serviço Social. Matriz Curricular. Disponível em: <http://uninter.com/graduacao-presencial/cursos/bacharelados/servico-social>. Acesso em: 8 abr. 2016.

CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL – UNINTER. **Graduação**: Serviço Social. Matriz Curricular. Disponível em: <http://uninter.com/graduacao-presencial/cursos/bacharelados/servico-social>. Acesso em: 8 abr. 2016.

CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI – UNIASSELVI. Curitiba. **Graduação:** Serviço Social. Matriz Curricular. Disponível em: <http://www.grupouniasselvi.com.br/Style%20Library/Landing/index.html>. Acesso em: 8 abr. 2016.

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNISEB. Londrina. **Graduação:** Serviço Social. Matriz Curricular. Disponível em: <http://www.uniseb.com.br/>. Acesso em: 8 abr. 2016.

COLMÁN, Evaristo; TOSCAN, Franciele. Tecnologias de informação, processos de trabalho do assistente social e formação profissional. **Serviço Social em Revista**, v. 5, n° 2, 2003. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c-v5n2.htm>. Acesso em: 31 jul. 2014.

DAGNINO, Renato. O pensamento latino-americano em Ciência, Tecnologia e Sociedade (PLACTS) e a obra de Andrew Feenberg. In: NEDER, Ricardo T. (Org.). **A teoria crítica de Andrew Feenberg:** racionalização democrática poder e tecnologia. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina / CDS / UnB / Capes, 2010, pp. 25-48.

FACULDADE ANHANGUERA DE CASCAVEL. **Graduação:** Serviço Social. Matriz Curricular. Disponível em: <http://www.anhanguera.com/home/>. Acesso em: 8 abr. 2016.

FACULDADE CENTRO OESTE DO PARANÁ – FACEOPAR. **Graduação:** Serviço Social. Matriz Curricular. Disponível em: <http://faig.com.br/graduacao/graduacao%20Detalhada/4>. Acesso em: 8 abr. 2016.

FACULDADE DE AMPERE – FAMPER. **Graduação:** Serviço Social. Matriz Curricular. Disponível em: <http://www.famper.com.br/2013/>. Acesso em: 8 abr. 2016.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DO PARANÁ – FESP. **Graduação:** Serviço Social. Matriz Curricular. Disponível em: <http://www.fesppr.br/portal/ensino/>. Acesso em: 8 abr. 2016.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO, ADMINISTRAÇÃO E TECNOLOGIA DE IBAITI. FEATI. **Graduação:** Serviço Social. Matriz Curricular. Disponível em: <http://www.feati.edu.br/>. Acesso em: 8 abr. 2016.

FACULDADE DE ENSINO SUPERIOR DO CENTRO DO PARANÁ – UCP. **Graduação:** Serviço Social. Matriz Curricular. Disponível em: <http://ucpparana.edu.br/>. Acesso em: 8 abr. 2016.

FACULDADE DE PINHAIS – FAPI. **Graduação:** Serviço Social. Matriz Curricular. Disponível em: <http://www.fapi-pinhais.edu.br/web/>. Acesso em: 8 abr. 2016.

FACULDADE DE TECNOLOGIA DE CURITIBA. **Graduação:** Serviço Social. Matriz Curricular. Disponível em: http://fatecpr.com.br/index_cursosgraduacao.html. Acesso em: 8 abr. 2016.

FACULDADE DO NOROESTE PARANAENSE – FANP. **Graduação:** Serviço Social. Matriz Curricular. Disponível em: <http://www.fanp.edu.br/>. Acesso em: 8 abr. 2016.

FACULDADE EDUCACIONAL DE MEDIANEIRA – FACEMED. **Graduação:** Serviço Social. Matriz Curricular. Disponível em: <http://www.udc.edu.br/v5/#/udc/>. Acesso em: 8 abr. 2016.

FACULDADE GUAIRACÁ. **Graduação:** Serviço Social. Matriz Curricular. Disponível em: <http://guairaca.com.br/graduacao/servico-social/>. Acesso em: 8 abr. 2016.

FACULDADE INGÁ. **Graduação:** Serviço Social. Matriz Curricular. Disponível em: <http://uninga.edu.br/>. Acesso em: 8 abr. 2016.

FACULDADE ITCNE DE CASCAVEL – ITCNE. **Graduação:** Serviço Social. Matriz Curricular. Disponível em: <http://www.valoresqueficamparaavida.com/#!/faculdade-itecne/c10fk>. Acesso em: 8 abr. 2016.

FACULDADE METROPOLITANA DE MARINGÁ. **Graduação:** Serviço Social. Estrutura Curricular. Disponível em: <http://famma.br/graduacao/curso/servico-social>. Acesso em: 10 abr. 2016.

FACULDADE PADRE JOÃO BAGOZZI. FACULDADE BAGOZZI.

Graduação: Serviço Social. Matriz Curricular. Disponível em: <http://www.faculdadebagozzi.edu.br/>. Acesso em: 8 abr. 2016.

FACULDADE UNIÃO DAS AMÉRICAS. **Graduação:** Serviço Social. Matriz Curricular. Disponível em: <http://uniamerica.br/>. Acesso em: 8 abr. 2016.

FACULDADE UNIÃO DE CAMPO MOURÃO. **Graduação:** Serviço Social. Matriz Curricular: Disponível em: <http://www.faculdadeunicampo.edu.br/curso>. Acesso em: 8 abr. 2016.

FACULDADES INTEGRADAS DO VALE DO IGUAÇU. **Graduação.** Serviço Social. Matriz Curricular. Disponível em: <http://www.uniguacu.edu.br/graduacao/servico-social/>. Acesso em: 8 abr. 2016.

FACULDADES INTEGRADAS ESPÍRITAS. FIES. **Graduação:** Serviço Social. Matriz Curricular. Disponível em: <http://www.faculdadeespirita.com.br/cursos/>. Acesso em: 8 abr. 2016.

FEENBERG, Andrew. O que é filosofia da tecnologia? In: NEDER, Ricardo T. (Org.). **A teoria crítica de Andrew Feenberg:** racionalização democrática, poder e tecnologia. 2. ed. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina/CDS/UnB/Capes, 2013, pp. 51-64.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica.** Campinas, SP: Alínea, 2001.

IAMAMOTO, Marilda Villela. O projeto profissional. In: IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço Social em Tempo de Capital Fetiche.** São Paulo: Cortez, 2012, pp. 222-233.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Acesso à internet, à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal.** 2015. Disponível em: https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/acessointernet2015/default_xls.shtm. Acesso em: 19 abr. 2018.

INSTITUTO SUPERIOR DE FOZ DO IGUAÇU. **Graduação: Serviço Social**. Matriz Curricular. Disponível em: <http://www.cesufoz.edu.br/>. Acesso em: 8 abr. 2016.

NEDER, Ricardo T. (Org.). **A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia**. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina/CDS/UnB/Capes, 2010.

NETTO, José Paulo. Das ameaças à crise. **Revista Inscrita**. Brasília: CFESS, ano VII, nº 10, nov. 2007, pp. 37-40.

NETTO, José Paulo. A construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social. In: MOTA, Ana Elizabete et al. **Serviço social e Saúde: trabalho e trabalho profissional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009, pp. 141-160.

PARANÁ. Universidade do Oeste do Paraná – UNIOESTE. **Curso de Serviço Social**. Matriz Curricular. Disponível em: <http://www.unioeste.br/portal/>. Acesso em: 10 abr. 2016.

PARANÁ. Universidade Estadual de Londrina – UEL. **Curso de Serviço Social**. Matriz Curricular e Ementário. Disponível em: <http://www.uel.br/portal/>. Acesso em: 10 abr. 2016.

PARANÁ. Universidade Estadual de Maringá – UEM. **Curso de Serviço Social**. Matriz Curricular e Ementário. Disponível em: <http://www.uem.br>. Acesso em: 25 jan. 2016.

PARANÁ. Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná – UNICENTRO. **Curso de Serviço Social**. Matriz Curricular e Ementário. Disponível em: <http://www2.unicentro.br/>. Acesso em: 25 jan. 2016.

PARANÁ. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. **Curso de Serviço Social**. Matriz Curricular e Ementário. Disponível em: <http://www.unioeste.br/portal>. Acesso: 25 jan. 2016.

PARANÁ. Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR. **Curso de Serviço Social**. Matriz Curricular e Ementário. Disponível em: <http://www.unespar.edu.br>. Acesso em: 25 jan. 2016.

PARANÁ. Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. **Curso de Serviço Social**. Matriz Curricular e Ementário. Disponível em: <http://portal.uepg.br/>. Acesso em: 25 jan. 2016.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, v. 2, 2005, 1328 p., pp. 1- 531.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ – PUC/PR. **Graduação: Serviço Social**. Organização Curricular. Disponível em: http://www.uel.br/prograd/?content=catalogo-cursos/catalogo_2015/cursos/servico_social.html. Acesso em: 8 abr. 2016.

RAMOS, Sâmya Rodrigues. Limites e possibilidades históricos do projeto ético-político. **Revista Inscrita**. Brasília: CFESS, ano IX, nº 12, 2009, pp. 41-48.

UNIVERSIDADE ANANGUERA – UNIDERP. Umuarama. **Graduação: Serviço Social**. Matriz Curricular. Disponível em: <http://ananguera.com/home/>. Acesso em: 8 abr. 2016.

UNIVERSIDADE BRAS CUBAS – UBC. São José dos Pinhais. **Graduação: Serviço Social**. Matriz Curricular. Disponível em: <http://www.brazcubas.br/cursos/servico-social-ead/>. Acesso em: 8 abr. 2016.

UNIVERSIDADE CRUZEIRO DO SUL – UNICSUL. Londrina. **Graduação: Serviço Social: Matriz Curricular**. Disponível em: <http://www.cruzeirosul.edu.br/>. Acesso em: 8 abr. 2018.

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA – UNISUL. Ponta Grossa. **Graduação: Serviço Social**. Matriz Curricular. Disponível em: <http://www.unisul.br/wps/portal/home/>. Acesso em: 8 abr. 2016.

UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ – UNIESA. Umuarama. **Graduação: Serviço Social: Matriz Curricular**. Disponível em: http://portal.estacio.br/graduacao/servico-social.aspx?query_curso=servico%20social. Acesso em: 8 abr. 2016.

UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL – ULBRAS. São José dos Pinhais. **Graduação:** Serviço Social. Matriz Curricular. Disponível em: <http://www.ulbra.br/>. Acesso em: 8 abr. 2016.

UNIVERSIDADE NORTE DO PARANÁ – UNOPAR. Wenceslau Bras. **Graduação:** Serviço Social. Matriz Curricular. Disponível em: <http://www.unopar.br/>. Acesso em: 8 abr. 2016.

UNIVERSIDADE PARANAENSE – UNIPAR. **Graduação:** Serviço Social. Matriz Curricular. Disponível em: <http://presencial.unipar.br/cursos/graduacao/franciscobeltrao>. Acesso em: 8 abr. 2016.

UNIVERSIDADE PARANAENSE – UNIPAR. **Graduação:** Serviço Social. Matriz Curricular. Disponível em: <http://presencial.unipar.br/cursos/graduacao/umuarama>. Acesso em: 8 abr. 2016.

UNIVERSIDADE PAULISTA – UNIP. Toledo. **Graduação:** Serviço Social. Matriz Curricular. Acesso em: 8 abr. 2016.

VELOSO, Renato. **Serviço Social, Tecnologia da Informação e trabalho**. São Paulo: Cortez, 2011.

YOUNG, Jong Kim. New Information Technology and Social Work Education in South Korea. **The International Journal of Continuing Social Work Education**, v. 2, nº 1, 1999, pp. 35-37. Disponível em: <http://www.profdevjournal.org/articles/21035.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2014.

3 TECNOLOGIA DIGITAL DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC): APROPRIAÇÃO E USO PELOS PROFESSORES DE SERVIÇO SOCIAL

SCHUARTZ, Antonio Sandro¹

Resumo: As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) permitem, hoje, ministrar uma aula de forma muito mais dinâmica, interativa e colaborativa do que no passado. Com os recursos atualmente disponíveis é possível unir teoria e mundo vivido, colocar os alunos como partícipes da produção do conhecimento e agregar aos tradicionais recursos didáticos, os propiciados pelas TDIC. Este é um cenário ideal frente a um mundo cada vez mais digital, o qual tem proposto mudanças à Educação e solicitado aos professores maior apropriação e uso de tais tecnologias para os processos de ensino e aprendizagem. Frente a esta demanda, o artigo apresenta os resultados da pesquisa que buscou identificar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) conhecidas pelos professores das graduações públicas presenciais em Serviço Social no Estado do Paraná, e os objetivos com os quais têm utilizado essas ferramentas em suas atividades de ensino. A pesquisa teve por base um questionário *online* aplicado em 2016, no qual foi utilizado o software *LimeSurvey*, e foi acessada por mais de 50% dos professores que compunham o universo da pesquisa. Os resultados apontam para um reduzido conhecimento sobre os possíveis recursos em TDIC, bem como uma apropriação dessas tecnologias como “mais um recurso” para o ensino.

Palavras-chave: Docência. TDIC. Serviço Social.

¹ Doutorando em Serviço Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Serviço Social (GEPSS) e professor no curso de Serviço Social da Universidade Federal do Paraná (UFPR) Setor Litoral. Bolsista da Capes 2017/2018. Processo PDSE 88881.135516/2016-01. E-mail: antoniosersocial@gmail.com.

Abstract: *The Digital Information and Communication Technologies (TDIC) today allow us to teach a lesson in a much more dynamic, interactive and collaborative way than in the past. With the resources currently available, it is possible to unite theory and the lived world, to place students as participants in the production of knowledge and to add to the traditional didactic resources, those provided by the TDIC. This is an ideal scenario in the face of an increasingly digital world, which has proposed changes to Education and asked teachers for greater appropriation and use of such technologies for teaching and learning processes. Faced with this demand, the article presents the results of the research that sought to identify the Digital Information and Communication Technologies (TDIC) known by the public graduation teachers in Social Service in the State of Paraná, and the objectives with which they have used these tools in their teaching activities. The research was based on an online questionnaire applied in 2016, in which LimeSurvey software was used, and was accessed by more than 50% of the teachers that made up the research universe. The results point to a reduced knowledge about the possible resources in TDIC, as well as an appropriation of these technologies as "another resource" for teaching.*

Key words: Teaching. TDIC. Social service.

3.1 INTRODUÇÃO

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TDIC) permitem, hoje, ministrar uma aula de forma muito mais dinâmica, interativa e colaborativa do que no passado. Para tanto, exige-se repensar as práticas pedagógicas existentes, o que se mostra como um desafio aos docentes na contemporaneidade: agregar às práticas de ensino e aprendizagem recursos disponíveis em Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Trata-se de uma demanda que se estabelece à medida em que se assiste os avanços tecnológicos em relação à informação e comunicação, bem como o aumento do uso dessas ferramentas pelas camadas mais jovens, as quais têm tomado assento nas salas de aula de Serviço Social.

Ao perceber as transformações que as tecnologias trazem ao mundo da educação não há como não questionar o papel do professor nesse universo digital. Entende-se, porém, que ele não perde o seu papel central, todavia, são acrescentadas novas possibilidades ao ensino, as quais são trazidas pelas tecnologias digitais. Estas tecnologias passam a oferecer possibilidades que até então eram impensadas, como, por exemplo, a possibilidade de se promover a interação de estudantes de diferentes espaços, ao vivo e a cores, a partir de uma videoconferência, por exemplo.

Considerando este cenário, o artigo apresenta os resultados do estudo descritivo que buscou identificar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação que têm sido utilizadas pelos professores dos cursos de Serviço Social nos processos de ensino e aprendizagem. Da mesma forma, pretende-se descobrir os objetivos em que tais recursos estão sendo utilizados na formação dos futuros assistentes sociais.

Para tanto, o artigo foi dividido em três seções. A primeira apresenta uma revisão de literatura em que se busca averiguar como a literatura tem abordado a questão das TDIC e o que vem sendo exigido dos docentes frente a essa nova realidade. Destaca-se, também, na mesma seção, as competências de uso esperadas por parte dos professores em relação a tais tecnologias.

A segunda seção relata o percurso metodológico trilhado pela pesquisa, e descreve o seu universo e os sujeitos que dela participaram. Aponta, ainda, o modo como foi realizada a coleta dos dados e o seu agrupamento e análise, permitindo encontrar subsídios para as reflexões trazidas pelo estudo.

Na terceira seção são apresentadas reflexões que emergiram tanto das leituras realizadas, e que fundamentaram este artigo, como dos dados trazidos pela pesquisa *online*. Encerra-se o artigo com a apresentação das considerações acerca da investigação realizada.

3.2 TECNOLOGIA DIGITAL DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC): DESAFIOS POSTO À DOCÊNCIA

Cantini et al. (2006) realizam, em seu estudo, uma reflexão sobre o impacto que as inovações tecnológicas trazem à vida social, profissional e acadêmica, especialmente no que tange à formação

de professores frente às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Os autores entendem que os professores ainda se encontram passivos frente a tais mudanças e à incorporação de artefatos tecnológicos em sala de aula. Imputam tal comportamento à ausência de um fomento que os instigue a tal apropriação durante a sua formação, e à falta de um suporte técnico e pedagógico junto aos espaços educacionais. Mas há, também, outro fator que pesa nesta questão: o próprio interesse por parte do professor.

O professor, como agente mediador no processo de formação de um cidadão apto para atuar nessa sociedade de constantes inovações, tem como desafios incorporar as ferramentas tecnológicas no processo de ensino e aprendizagem, buscando formação continuada, bem como mecanismos de troca e parcerias quanto à utilização destas. (CANTINI et al., 2006, p. 876).

Preocupados com a questão pedagógica no contexto digital, Lewgoy e Arruda (2003) expõem que a expansão da internet e das Tecnologias da Informação e Comunicação têm desafiado os professores a repensarem e inovarem as suas práticas pedagógicas no contexto do século XXI. Entendem que o binômio estabelecido entre tecnologias e Educação Superior tem se constituído em experiências ainda esparsas. Sinalizam, entretanto, que o indivíduo está imerso em um contexto muito mais dinâmico, interativo e proativo, muito diferente daquele em que foram estruturados os moldes educacionais anteriores à chegada da internet.

Na mesma linha de argumentação, Baladelli, Barros e Altoé (2012) entendem que tal mudança impõe novas formas de ensinar e aprender, as quais não cessarão de se transformar, pois o acesso à informação e conhecimento, ainda que um não seja entendido enquanto sinônimo do outro, em fluxo contínuo, faz com que o saber de hoje já esteja envelhecido depois de amanhã. Neste sentido, atualização e busca contínua pelo saber passam a ser palavras de ordem. Nesta sociedade permeada pela informação e pelo conhecimento imputa-se à Educação papel preponderante na

preparação de um profissional convergente com uma sociedade, onde o conhecimento se coloca de forma contínua.

O contexto digital requer um professor que não seja apenas um transmissor do conhecimento, mas sim um provocador em uma sociedade que requer sujeitos críticos, competentes, criativos e flexíveis. Neste cenário, práticas pedagógicas endurecidas, enrijecidas, devem ser flexibilizadas e a elas agregadas outras que coloquem os estudantes enquanto produtores do conhecimento. O professor passa a ser o agente mediador nesse processo, conforme apontam Costa et al. (2012), Cortella (2014); e Leite et al. (2009).

Se, de um lado, a grande maioria dos alunos tem apresentado maior domínio das TDIC, utilizando-as nem sempre a serviço de sua formação, mas desbravando-as, de outro os professores as têm utilizado de forma limitada nos processos de ensino e aprendizagem. Encará-las como um incômodo ou algo que possa vir a substituí-los é uma falsa ideia, conforme explicita Demo (2005, p. 12 apud CANTINI et al., 2006, p. 879): “parece evidente a dificuldade de transformar as tecnologias em oportunidades de aprendizagem sem a mediação do professor. Qualquer artefato técnico implantado na escola só frutifica sob a mediação do professor.”

Cantini et al. (2006), entretanto, reconhecem que não se deve imputar somente ao professor a responsabilidade pela apropriação tecnológica. Certamente que, se eles não estiverem motivados, nenhum projeto irá avançar. Há que se ter uma escola desejosa pela renovação e capaz de oferecer subsídios para que a ação docente se dê de forma instigante e inovadora.

E, ainda que persistam limites em relação à apropriação e ao uso de tecnologias, cabe ao professor buscar a otimização do arsenal tecnológico disponível a favor da aprendizagem. Isto requer criatividade no sentido de utilizar tais recursos na crítica do conhecimento até então produzido e na (re)elaboração de novos saberes. Sua tarefa não se atém à transmissão do conhecimento já produzido, mas sim a ensinar o caminho para a elaboração e (re)elaboração de novos saberes com o auxílio das TDIC.

Segundo Almeida (2012), cabe aos professores explorarem o uso da internet e das TDIC como recursos que não só favoreçam a expressão do pensamento, mas que também propiciem a busca, a organização e o compartilhamento de informações. Mas, sobretudo,

que instiguem e subsidiem novas aberturas à produção do conhecimento em que prevaleçam formas abertas e solidárias na elaboração do conhecimento. Em outras palavras, utilizar as TDIC para uma educação emancipatória, interativa, entre territórios físicos e virtuais.

O desafio que se impõe hoje aos professores é reconhecer que os novos meios de comunicação e linguagens presentes na sociedade devem fazer parte da sala de aula, não como dispositivos tecnológicos que imprimem certa modernização ao ensino, mas sim conhecer a potencialidade e a contribuição que as TDIC podem trazer ao ensino como recurso e apoio pedagógico às aulas presenciais e ambientes de aprendizagem no ensino a distância. (PEÑA, s/d, p. 10 apud CANTINI et al. 2006, p. 881).

Neste contexto, a prática interdisciplinar se torna algo fundamental. Segundo entendimento de Cantinni et al. (2006), faz-se necessária a soma de esforços entre pedagogos, professores e profissionais da área de Tecnologia. Tal parceria pode contribuir para maior efetivação no uso dos artefatos tecnológicos pelos docentes, bem como no estabelecimento de programas de formação continuada. Uma boa solução nesse sentido pode ser a criação de equipes responsáveis pela capacitação e uso desses recursos nos processos de ensino e aprendizagem, pois

O professor precisa desmistificar-se e buscar utilizá-las como ferramentas facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem e, para tanto, faz-se necessária capacitação constante por parte do corpo docente, pois por meio de um manuseio adequado das tecnologias disponíveis conseguiremos fazer com que haja uma maior interação entre professor aluno e aluno-aluno e o aprender não ficará restrito apenas às salas de aula, mas sim incorporado na realidade do próprio aluno. (CANTINI et al., 2006, p. 882).

Acredita-se que os avanços das TDIC e sua presença nos espaços educacionais e entre os estudantes acabe por colocar à

docência um repensar sobre tal exercício. Ademais, entende-se que à competência teórica que cada professor carrega consigo se faz necessário agregar novas competências, em especial as de cunho digital. Em relação a essa questão, Costa et al. (2012) classificam as TDIC em três categorias, conforme o Quadro 12, a seguir.

Quadro 12. Níveis de certificação das competências pedagógicas em TDIC para os professores

1. Competências Digitais	2. Competências pedagógicas em TDIC	3. Competências pedagógicas em TDIC nível avançado
Utiliza instrumentalmente as TDIC como ferramentas funcionais no seu contexto profissional	Integra as TDIC como recursos pedagógicos, mobilizando-as para o desenvolvimento de estratégias de ensino e de aprendizagem, numa perspectiva de melhoria das aprendizagens dos alunos.	Inova práticas pedagógicas com as TDIC, mobilizando as suas experiências e reflexões, no sentido de partilha e colaboração com a comunidade educativa e numa perspectiva investigativa.

Fonte: Costa et al. (2012, p. 92).

Trata-se, portanto, de agregar competências de cunho digital à solidez teórica que os professores carregam consigo, mas não apenas como mais uma ferramenta de apoio para um debate teórico sobre determinado tema ou a transmissão de um determinado saber mas, sim, como meio de fortalecer o processo de aprendizagem dos alunos. Assim, como recursos de apoio para despertar a curiosidade, investigar ou mesmo ilustrar com elementos do cotidiano os conceitos e as categorias trazidas pela teoria.

Alertam Costa et al. (2012) que, se de um lado os professores estão sendo chamados a repensar a sua prática docente, uma vez que estão imersos em uma cultura digital e na qual seus alunos navegam com certa tranquilidade, de outro, tal mudança está atrelada à concepção que tais profissionais detêm sobre o que seja o currículo, o ensinar e o aprender em uma cultura permeada pela TDIC. Nesse sentido, expressam os autores:

Nessa perspectiva, é crucial a interpretação que o professor faz do currículo que lhe é imposto, o papel atribuído aos alunos na concretização do processo de ensino-aprendizagem e a compreensão e o conhecimento efetivo que tem sobre o potencial pedagógico das tecnologias disponíveis. Atribuir ao aluno um papel ativo implicará, por exemplo, planejar e organizar as atividades em que a função das tecnologias vai muito além da transmissão da informação considerada relevante, o que proporciona oportunidades de questionamento, reflexão, decisão, enfim, uma aprendizagem significativa e profunda. (COSTA et al., 2012, p. 88).

Entende-se que aos professores é demandada uma competência pedagógica em relação às TDIC com o objetivo de colocar toda a curiosidade e habilidade dos estudantes no manuseio de tais recursos, a favor da produção do conhecimento. Destarte, aquilo que para os professores é apenas um instrumento de comunicação ou de acesso à informação seja transformado em algo para além de um uso social. Romper com os limites de utilização por parte dos estudantes implica em romper, primeiro, com os limites de utilização pedagógica de tais artefatos por parte do professor.

Requer-se dos professores, portanto, o reconhecimento de que as TDIC podem ser úteis nos processos de aprendizagem, gerando, inclusive, melhor rendimento escolar. Tal reconhecimento, todavia, só se torna possível à medida que cada professor conhecer o que cada tecnologia pode vir a oferecer nos processos de ensino e aprendizagem e, dessa forma, vinculá-la aos objetivos de aprendizagem traçados. Demanda-se, portanto, um conhecimento mínimo sobre as tecnologias, o que se pode fazer com elas e o grau de dificuldade em operacionalizá-las, tanto por parte dos professores como dos alunos (COSTA et al., 2012, p. 24).

3.3 CAMINHO METODOLÓGICO

Os resultados a seguir são fruto do estudo realizado com assistentes sociais que ministram aulas em cursos de graduação de Serviço Social em universidades públicas no Estado do Paraná. Gil

(1999) comenta que a principal finalidade das pesquisas descritivas reside na descrição das características de uma população e de um fenômeno específico. Destaca o autor que, juntamente com as pesquisas exploratórias, as descritivas são comumente utilizadas por pesquisadores, cujos estudos se voltam a processos ligados à sua utilização como recurso para alargar o conhecimento sobre determinado tema. Tais estudos constituem-se, muitas vezes, na primeira etapa de uma pesquisa muito mais ampla a ser realizada.

A exploração buscou descrever o conhecimento e os objetivos que levam os professores a utilizar as TDIC. O fio condutor das pesquisas está na descrição das características de uma população ou de um fenômeno específico. Juntamente com as pesquisas exploratórias, as descritivas são comumente utilizadas por pesquisadores, cujos estudos se voltam a processos ligados à prática (GIL, 1999).

Para chegar aos professores identificou-se os cursos que oferecem graduação em Serviço Social na região paranaense. Para tanto, foram adotados os seguintes procedimentos: a partir do site e-Mec levantou-se as informações sobre tais graduações, com base em critérios como: curso de Serviço Social, presencial, público, gratuito e em atividade.

Identificadas as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas que oferecem graduações em Serviço Social manteve-se contato com os coordenadores dos cursos a fim de lhes apresentar a proposta da pesquisa, bem como solicitar o apoio no repasse de informações e sensibilização dos professores para participarem da pesquisa. Delineou-se, assim, o universo da pesquisa, que pode ser definido como

o conjunto de elementos que possuem determinadas características. Usualmente, fala-se de população ao se referir a todos os habitantes de determinado lugar. Em termos estatísticos, população pode ser o conjunto de indivíduos que trabalham em uma mesma universidade. (RICHARDSON, 2009, p.158).

Os coordenadores dos cursos informaram os seus colegas sobre a proposta da pesquisa e solicitaram a anuência do grupo para a divulgação de seus endereços eletrônicos. Em

relação ao número de participantes que compunham o universo da pesquisa, o Quadro 13, a seguir, sistematiza a informação.

Quadro 13. Relação do número de professores das graduações públicas presenciais em Serviço Social no Estado do Paraná

Ano de Criação do Curso	Universidade	Cidade	Nº professores no Colegiado
2015	UNIOESTE	Francisco Beltrão	3
1973	UEL	Londrina	25
1974	UEPG	Ponta Grossa	21
1.986	UNIOESTE	Toledo	21
2001	UNICENTRO	Guarapuava	9
2001	UFPR	Matinhos	9
2002	UNESPAR	Apucarana	10
2002	UNESPAR	Paranavaí	6
2010	UEM	Ivaiporã	5
2015	UNILA	Foz do Iguaçu	4
Total			113

Fonte: elaboração própria com base em dados em pesquisa *online* (2016).

A rede mundial de computadores serviu de base para a realização deste estudo exploratório. Para Freitas, Janissek-Muziz e Moscarola (2004), a internet tornou-se num poderoso recurso para a realização de pesquisas. Por meio de um questionário *online* é possível obter, em tempo real, os dados da pesquisa e ir acompanhando a evolução da coleta até o seu fechamento. A interatividade passou a ser o fio condutor para estudos realizados com o apoio da internet. Dessa forma, ganha-se tempo, pois os relatórios parciais, muitas vezes, são produzidos de forma contínua pelos programas destinados para tal fim.

No caso da pesquisa apresentada, a coleta dos dados, realizada no segundo semestre de 2016, ocorreu a partir da aplicação de um questionário eletrônico, pensado de modo a se obter uma sondagem junto aos professores em relação às TDIC. Especificamente, buscou-se saber o que conhecem, como utilizam e com quais objetivos o fazem. Tal documento, com sua devida apresentação e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), foi enviado para o endereço eletrônico do participante (Apêndices A e B).

O questionário foi elaborado utilizando os recursos oferecidos pelo *software LimeSurvey*, que permite a elaboração de

questões de acordo com os interesses do pesquisador e gera automaticamente os resultados da tabulação, tanto em gráficos como em tabelas, para as questões fechadas. As questões abertas foram tratadas com o auxílio do editor de planilhas (Excel). As respostas apresentadas foram listadas, unidas por aproximação e, também, identificada a frequência com que foram citadas pelos respondentes.

As pesquisas em que se interroga diretamente as pessoas cujo comportamento se deseja conhecer denominam-se *survey* ou de levantamento (GIL, 1999). Geralmente, abarcam um número considerável de pessoas que possuem vínculos com a questão do estudo. Trata-se de uma modalidade que possibilita conhecer as crenças e opiniões do grupo. Da mesma forma, favorece a coleta de dados em grande quantidade e de forma rápida.

Dessa forma, realizou-se uma primeira aproximação com a questão dos usos das TDIC pelos docentes de Serviço Social. Os “números” levantados não só forneceram pistas de como tal relação tem se dado, mas, também, suscitaram reflexões, pois não foram visualizados apenas como números. Ao contrário, porém, foi lhes dado voz, ou seja, foram interpretados para além de um indicador quantitativo. Entendeu-se que os números “acenam” para o pesquisador nas questões que extrapolam a sua condição de indicador numérico.

3.3.1 Participantes da pesquisa

O questionário *online* ficou aberto durante o mês de setembro de 2016. Aos professores foram enviados *e-mails* lembrando da importância de sua participação. Do universo composto por 113 professores, 77 (68%) participantes acessaram o questionário, sendo que nem todos o concluíram. Em relação ao sexo dos respondentes, a participação feminina foi majoritária, conforme aponta o Quadro 14.

Quadro 14. Respondentes do questionário *online*, segundo sexo

Sexo	Feminino	Masculino	N/I	Total
Professores	57	7	13	77
%	74	9,1	16,9	100

Fonte: elaboração própria, com base em pesquisa *online* (2016).

A formação em Serviço Social, em Instituição de Ensino Superior (IES) de caráter público, no Estado do Paraná, está a cargo de oito universidades. Dessas, seis são estaduais e duas são federais, no caso a UFPR e a Unila. Quanto à pesquisa *online*, foi possível obter a participação de professores de todas as IES públicas que oferecem graduação em Serviço Social no Estado do Paraná, porém, não de todos os cursos. No caso da Unoeste, a graduação em Serviço Social é oferecida em dois campi – Francisco Beltrão e Toledo. Somente docentes deste último campus responderam ao questionário. Nota-se que dentre as IES com um maior número de participantes, estes se concentraram nos cursos mais antigos do Estado – UEL, UEPG e Unoeste. Detentoras dos maiores colegiados, a participação de seus docentes ultrapassa 50% do total de docentes participantes, como demonstra o Quadro 15, na sequência.

Quadro 15. Participantes das IES Públicas

IES	UEL	UEM	UEPG	UFPR	UNESP
Participantes	14	1	11	6	8
%	18	1,3	14,3	7,8	10,4

IES	UNICENTRO	UNILA	UNIOESTE	N/I	TOTAL
Participantes	5	1	13	18	77
%	6,5	1,3	23,4	17	100

Fonte: autoria própria com base em pesquisa *online* (2016).

Em relação à idade dos participantes, esses foram agrupados em diferentes faixas etárias. Assim, conforme tal organização, nota-se que há 19 participantes (25%) na faixa dos 20 aos 30 anos. Docentes com idade na faixa etária entre 40 e 50 anos correspondem a 38 respondentes (49,3%); na faixa etária dos 60 anos está o menor grupo, formado por cinco (6,5%) professores. Em relação a esta questão, 15 (19,5%) professores não a responderam. O Quadro 16 sintetiza esses dados.

Quadro 16. Respondentes segundo a faixa etária

Faixa etária	20	30	40	50	60	N/I	Total
Participantes	2	17	18	20	5	15	77

Fonte: elaboração própria com base em pesquisa *online* (2016).

Cabe destacar o perfil etário dos respondentes. A maioria (56%) dos professores se encontra na faixa etária entre 40 e 60 anos. Trata-se, portanto, de um grupo de migrantes digitais, ou seja, são profissionais que nasceram antes do advento da internet e a ela tiveram que se adaptar. Acredita-se que o computador foi pouco a pouco sendo apropriado conjuntamente com os recursos desdobrados do binômio computador x internet, como as tecnologias digitais, por exemplo.

Ao se voltar o olhar à questão do início das atividades docentes, no âmbito do Serviço Social, entre os participantes da pesquisa *online* encontram-se oito (10,4%) professores que iniciaram as suas carreiras como docentes na década de 1980; 18 (23,4%) professores deram início às atividades como docentes nos anos 1990; a maioria deles, isto é, 27 (35,1%) começaram as atividades em sala de aula a partir da primeira década do século XXI; sete (9,1%) começaram a lecionar apenas nesta década; e 17 (22%) professores que acessaram a pesquisa *online* não responderam a questão. O Quadro 17, a seguir, permite visualizar essas informações.

Quadro 17. Décadas em que os respondentes iniciaram suas atividades docentes

Década	1980	1990	2000	2010	N/I	Total
Participantes	8	18	27	7	17	77
%	10,4	23,4	35,1	9,1	22,1	100

Fonte: elaboração própria com base em pesquisa *online* (2016).

3.3.2 Formação para o uso de TDIC por parte dos professores

Dentre as questões que se buscou levantar a partir do questionário *online*, estavam aquelas que visaram identificar se os professores tiveram algum tipo de formação para o uso de diferentes tecnologias em suas atividades docentes. E, assim, dentre os participantes que acessaram o questionário *online*, 55 (71,4%) afirmaram possuir computador e 22 (29%) não responderam a questão. Quando perguntados se realizaram algum curso para o uso do equipamento, 21 (27%) participantes afirmaram positivamente, 34 (44%) negativamente e 22 (29%) se negaram a responder a questão. O Quadro 18, a seguir, confirma esses dados

Quadro 18. Posse de computador e realização de curso para sua utilização

Respostas	Sim	Não	N/I	Total
Possui computador	55	0	22	77
Realizou curso para utilizá-lo	21	34	22	77

Fonte: elaboração própria com base em pesquisa *online* (2016).

Dentre os respondentes que realizaram cursos para operar o computador destaca-se que 20 (80%) fizeram o curso Básico de Informática, ou seja, aprenderam a utilizar os recursos para a produção de textos, elaboração de planilhas, apresentação de trabalhos e de navegação na internet. Outros cinco (20%) professores realizaram cursos mais avançados, conforme demonstra o Quadro 19, a seguir.

Quadro 19. Curso realizado para o uso do computador

Categoria	Nº	%
Básico de informática (Word, Excell, Power Point, navegação Internet)	20	80
Informática avançada	1	4
Sistemas internos da IES	2	8
<i>LimeSurvey</i>	1	4
<i>Moodle</i>	1	4
Total	25	100

Fonte: elaboração própria com base em pesquisa *online* (2016).

Constatou-se, ainda, que dentre os respondentes da pesquisa *online*, 43 professores (56%) não realizaram nenhum curso para o uso das TDIC; 11 (14%) afirmam ter buscado capacitação para o uso de tais recursos; e 23 (30%) não responderam à questão. O Quadro 20, a seguir, permite visualizar as informações.

Quadro 20. Realização de cursos para o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC)

Capacitação para o uso de TDIC	Não	Sim	N/I	Total
Participantes	43	11	23	77
%	56	14	30	100

Fonte: elaboração própria com base em pesquisa *online* (2016).

A questão aberta teve como respondentes apenas 13 participantes (17%). Dentre os cursos que afirmaram ter realizado para o uso de TDIC destacam a preparação para o ensino à distância, sendo que as capacitações para o uso de sistema interno, ou seja, para o registro das atividades acadêmicas, foi o segundo mais citado entre os que responderam a questão. Deixaram de responder a questão 64 professores (83%). Os dados estão representados no Quadro 21, que segue.

Quadro 21. Capacitação para uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)

Capacitação	N°	%
Construção de <i>blogs</i>	1	7,7
Curso interno ofertado pela Instituição de ensino (sistema de registro acadêmico ou outro)	3	23
Disciplina na pós-graduação	1	7,7
Ensino a distância (elaboração de aulas, tutoria, gestão, docência)	4	30,8
Elaboração de <i>slides</i> (<i>PowerPoint</i>)	1	7,7
<i>Moodle</i>	1	7,7
Recursos do Google	1	7,7
Uso de software para análise de dados (atlas)	1	7,7
Total	13	100,0

Fonte: elaboração própria com base em pesquisa *online* (2016).

3.3.3 Utilização da TDIC nos processos de ensino/aprendizagem

Em relação ao uso das TDIC como recursos para os processos de ensino e aprendizagem, a pesquisa *online* apontou que 16 (21%) professores dizem não utilizá-las; 39 (51%) professores afirmam utilizar as TDIC para o ensino; e 22 (28%) não responderam a questão, conforme o Quadro 22, a seguir.

Quadro 22. Uso de TDIC para os processos de ensino

Uso de TDIC para o ensino em sala	Não	Sim	N/I	Total
Participantes	16	39	22	77
%	21	51	28	100

Fonte: elaboração própria com base em pesquisa *online* (2016).

Dentre os recursos que foram citados pelos professores como suporte para o processo de ensino, a tríade formada pelo computador, *datashow* e *PowerPoint*, juntamente com a Internet, foram os itens que mais se destacaram para 45 (46,4%) professores. Em segundo lugar, recursos audiovisuais foram os mais citados por 30 (30,9%) professores. Esses dados constam no Quadro 23, a seguir.

Quadro 23. Outros recursos em TDIC utilizados pelos docentes em suas aulas

Tipo de recurso em TDIC utilizado para ministrar a aula	N°	%
Base de dados (revistas, sistemas de informação da instituição, sistemas de gestão das políticas sociais, sites, buscadores)	12	12,4
Recursos audiovisuais (TV, caixa de som, CDs, DVDs, filmes, vídeos, videoaulas, documentários, mapas, imagens, músicas)	30	30,9
Recursos coletivos de comunicação (blogs, comunidades virtuais, redes sociais, e-mail, fóruns, <i>WhatsApp</i> , <i>moodle</i>)	10	10,3
Recursos para exposição (internet, Power point, computador, data show)	45	46,4
Total	97	100,0

Fonte: elaboração própria com base em pesquisa *online* (2016).

Em relação ao incentivo ao uso das TDIC nos processos de aprendizagem por partes dos estudantes, 18 (23%) professores afirmaram que não o fazem; 36 (47%) professores incentivam o uso das TDIC por parte dos estudantes em sala de aula; e 23 (30%) professores abstiveram-se de responder, e apenas acessaram o questionário.

Ao somar os percentuais dos professores que afirmam não incentivar o uso das TDIC com aqueles que se abstiveram de responder, e partindo do princípio de que esses também não o fazem, obtém-se um total de 41 professores (53%) que não incentivam o uso dessa tecnologia em suas salas de aula. Esses dados podem ser visualizados no Quadro 24, a seguir.

Quadro 24. Incentivo ao uso de TDIC por parte dos estudantes

Incentiva o uso de TDIC pelos alunos em sala	Não	Sim	N/I	Total
Participantes	18	36	23	77
%	23	47	30	100

Fonte: elaboração própria com base em pesquisa *online* (2016).

Quanto ao incentivo ao uso das TDIC por parte dos alunos em sala de aula, os professores afirmam que estimulam o seu uso de modo a complementar a temática da aula, o que pode ser feito a partir do acesso a bases de dados para buscar material, seja de ordem textual ou de imagens. Em segundo lugar, o uso mais incentivado por parte dos professores em relação ao uso das TDIC pelos alunos está na elaboração dos trabalhos acadêmicos. O Quadro 25, a seguir, permite visualizar essas informações.

Quadro 25. Como incentiva o uso das TDIC pelos estudantes

Categoria	Nº	%
Edição de vídeos	1	2
Incentivo à realização de cursos para uso de bancos de dados, cadastros eletrônicos	1	2
Indicação ou permissão de acesso a bases de dados para complementação do tema da aula (teses, dissertações, revistas científicas, indicadores, vídeos, imagens)	28	54
Na elaboração e apresentação de trabalhos (artigos, projetos, elaboração de textos, planilhas, gráficos, uso de <i>datashow</i>)	12	23
Realização de aulas no Laboratório de Informática	4	8
Reflexão sobre os usos, possibilidades e limites das TDIC (acesso aos usuários, às redes sociais, aos serviços sociais, etc.)	6	12
Total	52	100

Fonte: elaboração própria com base em pesquisa *online* (2016).

Em relação à formação para o uso das TDIC por parte dos professores de Serviço Social, destacaram-se as seguintes temáticas: concepção e uso das TDIC (32%); o uso de tais recursos para a pesquisa (19%); o uso pedagógico das TDIC (14%); e elaboração de *PowerPoint* (10%).

3.4 ALGUMAS REFLEXÕES A PARTIR DO LEVANTAMENTO: O QUE CONTAM OS NÚMEROS

Em relação ao perfil dos participantes, os dados mostram que o grupo é composto, em sua maioria, pelo que a literatura denomina de “migrantes digitais” – profissionais que nasceram antes do surgimento da Internet e do computador. Ao longo de suas vidas foram cercados pelos avanços trazidos pelo computador, pela Internet e pelas tecnologias móveis. Diferentemente da geração nascida a partir dos anos 2000 – os nativos digitais –, para os migrantes digitais as tecnologias passaram a fazer parte de suas vidas já na fase adulta.

Cabe destacar o perfil etário dos participantes. Os dados apontam que em sua grande maioria são professores na faixa etária entre 40 e 60 anos. Trata-se, portanto, de um grupo de professores formados em um período que antecedeu ao *boom* da Internet e ao surgimento das tecnologias móveis. O uso de tais recursos não compôs o seu processo de formação, mas vem se dando de forma paulatina.

Ao olhar para o grupo sob a perspectiva da docência, percebe-se que se trata de professores que, em sua maioria, iniciaram suas carreiras como docentes entre as décadas de 1980 e início dos anos 2000, período em que a Internet começava a se popularizar no país. Cabe lembrar que a inclusão da Informática no processo de formação do assistente social só ocorreu no ano de 1996, com as Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social. E, em tese, a partir de então, tal domínio deveria se dar ao longo da graduação.

Mesmo se tratando de professores caracterizados como “migrantes digitais”, acredita-se que a questão das TDIC seja um tema que não lhes passou despercebido, o que pode ser observado a partir dos dados trazidos pelo levantamento *online*. No total, 77 (68%) participantes que compunham o universo (113) acessaram o questionário *online*, o que revela um significativo interesse pela questão. Tal percentual de acesso permite compreender que a temática despertou o interesse por parte dos participantes.

Quando se atenta para o preenchimento completo do questionário, a participação se reduz para 52 (46%) participantes.

Anterior às questões voltadas às TDIC havia entre 15 (19%) a 17 (22%) professores que acessaram o questionário, mas que não haviam respondido à questão. No momento em que se passou para a seção de perguntas relacionadas às TDIC, tal índice saltou para 23 (30%) professores do universo composto pelos professores que acessaram o questionário.

Isto significa que, se de um lado a pesquisa despertou o interesse dos participantes pelo fato de ser um estudo sobre a docência na área do Serviço Social, de outro a temática central – TDIC – pode ter provocado um afastamento daqueles que não se sentiram à vontade em responder as questões específicas sobre o seu uso, seja por não utilizá-las ou porque as questões de algum modo levam a refletir sobre os seus limites em relação a tais recursos.

Este “silêncio” em relação às questões voltadas ao uso das TDIC acaba por suscitar outras hipóteses, dentre elas a de que esses professores não utilizam nenhum recurso em TDIC para os seus processos de ensino e, muito menos, as direcionam à aprendizagem. As TDIC não comporiam o rol de ferramentas didático-pedagógicas utilizadas por eles.

Os dados coletados apontam, também, para uma atitude de abertura ao uso das tecnologias entre os respondentes. Grande parte do grupo declara possuir o computador e dele fazer uso, todavia, a maior parte não realizou nenhum tipo de curso para utilizá-lo. Depreende-se daí que foram aprendendo à medida que o utilizavam em suas atividades. Quando buscaram algum tipo de capacitação para o uso do equipamento ativeram-se ao domínio de recursos básicos em informática, como editores de textos, de planilhas e apresentações.

Atualmente, o domínio dos recursos básicos em Informática é uma necessidade, especialmente no mundo acadêmico, onde a produção de relatórios – sejam de pesquisa, iniciação científica, trabalhos acadêmicos e demais documentos – passaram a ser elaborados com o auxílio de editores de textos, de planilhas e bancos de dados. Resta perguntar se os professores estão sabendo otimizar totalmente esses recursos.

Constata-se que o incentivo ao uso dos recursos em tecnologias fica restrito àqueles que os professores dominam. Nesse sentido, não se avançou no uso ou incentivo de

possibilidades de trabalho com as bases de dados sociais e econômicas, como as do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do Instituto Paranaense de Desenvolvimento (Ipardes) ou do Sistema Único de Saúde (Sus), o DataSus, dentre outros.

Perguntados se costumam incentivar os estudantes a usarem as TDIC em sala de aula, os professores afirmaram que sim, entretanto, as respostas apontam que dentre os recursos que comumente estimulam os alunos a utilizar estão aqueles com os quais os professores trabalham e dominam. A indicação de uso fica limitada aos editores de textos, planilhas e apresentações, os quais são indicados como recursos para a elaboração dos trabalhos acadêmicos.

Nenhum dos respondentes afirmou utilizar as TDIC no ensino sobre a prática profissional do assistente social – como na elaboração de bancos de dados para registro diário das intervenções realizadas, no acesso aos usuários dos serviços sociais, na questão da interação entre profissional e usuários em redes sociais, na gestão da informação e na produção do conhecimento sobre a realidade social com o auxílio de TDIC – tais como o *Google Earth*², o *GVSIG*³, ou pesquisas de sondagem utilizando o Google Docs, ou outros *softwares* para pesquisa de opinião.

Se considerada a gama de recursos existentes atualmente para a elaboração de dados, produção de informações e conhecimento – elementos essenciais para o exercício profissional do assistente social – percebe-se que tais recursos estão sendo deixados de serem explorados para tal finalidade. Esta situação indica que estão sendo formados profissionais que perpetuarão o ciclo vicioso, onde o professor não explora, o aluno deixa de conhecer e saber as possibilidades existentes em relação às TDIC, e

² *Google Earth* é um programa de computador desenvolvido e distribuído pela empresa estadunidense do Google, cuja função é apresentar um modelo tridimensional do globo terrestre, construído a partir de mosaico de imagens de satélite obtidas de fontes diversas, imagens aéreas e GIS 3D. (Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Earth).

³ *GVSIG* é um software livre de SIG, de fonte aberta desenvolvido pela *Conselleria d'Infraestructures i Transports* da Comunidade de Valência, com o apoio da União Europeia. O *GVSIG* é distribuído sob a licença GNU GPL. (Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/GvSIG>).

o futuro profissional não reconhece a potencialidade de tais recursos para as suas atividades cotidianas.

Conforme os dados levantados pela pesquisa, as TDIC têm sido utilizadas para o ensino e, nesse sentido, se limitado à tríade formada pelo computador, *datashow* e *PowerPoint*, ancoradas na Internet. A não apropriação e uso de outros recursos em tecnologias para além desse tripé leva a crer que tais ferramentas têm sido utilizadas para a exposição de conteúdo em sala de aula ou para o reforço daquilo que já foi exposto. Depreende-se que a utilização de tais recursos tem se dado de forma a modernizar o processo de ensino e são utilizados, segundo definição de Costa et al. (2012) como “tecnologia do professor” e não como algo a ser utilizado de forma ativa pelos estudantes.

Os recursos utilizados pelos respondentes em relação às TDIC apontam, portanto, para a sua apropriação e uso como mais um meio para o exercício do ensino. Da mesma forma como o quadro, o livro, o texto, o giz ou o pincel, também o computador, o *datashow* e os slides têm sido utilizados na transmissão do conhecimento por parte do docente. Entende-se, assim, que há a perpetuação de um modelo historicamente posto, em que o professor ensina e o aluno absorve.

A partir dos dados coletados, pode-se afirmar que entre os docentes respondentes há limites quanto ao conhecimento e uso das TDIC. Tal situação enquadra-se no conceito de “alfabetização digital”, apresentado por Arrieta e Montes (2011). Os autores a entendem como a capacidade de saber quando e porque as tecnologias digitais são apropriadas e podem ou não ser úteis na realização de alguma tarefa. Nesse sentido, a alfabetização digital implica em: criatividade, pensamento crítico e de avaliação, compreensão social e cultural, colaboração, habilidade para encontrar e selecionar informação, comunicação efetiva e segurança em internet.

Da mesma forma, conforme apontado pela pesquisa, o nível de competência em que se encontram os professores em relação ao uso das tecnologias é o Nível 1, ou seja, eles fazem uso instrumental da TDIC mas o processo requer maior atenção. Enquanto docentes, é preciso reconhecer que as TDIC podem vir a “oxigenar” a sala de aula, sendo interessante conhecer e dominar outros recursos que vão além daqueles já tradicionalmente

utilizados pelos professores, como o computador, *datashow* e *notebook*. As TDIC passam a ser hoje uma forma de chamar os estudantes à participação no processo de ensino e aprendizagem.

3.5 CONSIDERAÇÕES

Este estudo descritivo-interpretativo visou conhecer e levantar o objetivo do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) por parte dos assistentes sociais que atuam como docentes nos cursos de graduação em Serviço Social ofertadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas no Estado do Paraná.

O índice de participação de mais de 50% do universo de professores aponta para a relevância da pesquisa, pois sinaliza a existência de grande interesse pela temática por parte da categoria de profissionais pesquisados. Denota, ainda, que a questão da TDIC entre a categoria pesquisada se coloca como algo latente, ou seja, é um tema que parece percorrer o universo de preocupações desses profissionais. Trata-se, portanto, de um assunto que pode vir a ser explorado em estudos futuros.

Cabe contemplar, todavia, em estudos futuros, técnicas de observação, participantes ou não, que possibilitem identificar *in loco* questões como: se o que foi declarado como uso se efetiva realmente; as condições em que se tem dado o uso das TDIC; e os limites operacionais por parte dos professores. A pesquisa fez emergir, também, outras questões que merecem ser contempladas, como a perpetuação do reducionismo no uso das TDIC.

Se a adesão e o uso das TDIC nos espaços da formação se mantiverem nos limites encontrados estará se deixando de estimular futuros profissionais a explorarem essas tecnologias como recursos em suas atividades. Ao passar pelo espaço de formação sem tomar ciência, conhecimento e aprender a utilizar tais recursos, o acadêmico poderá entender que esta é uma questão irrelevante para a profissão.

Tal situação pode acabar por reverberar no espaço de trabalho do futuro assistente social. Em consequência se terá um profissional que mesmo dispondo de bancos de dados e sistemas de informação e gerenciamento de políticas sociais, tais como o SuasWeb, Sipiá e DataSus, para citar os mais atinentes ao

exercício profissional, acabará por não saber otimizar tais recursos, tampouco os dados e informações disponíveis em tais sistemas.

A oferta de recursos atualmente existentes em TDIC permite a elaboração, circulação, partilhamento de dados e informações, bem como a produção de conhecimento sobre determinada área. Neste vasto e crescente cenário digital se faz necessário investir na alfabetização digital ou, se assim puder ser denominada, “competência digital”, entendida como o uso crítico das TDIC. Ou seja, saber que não se está falando de um recurso neutro, mas que pode ser direcionado de forma estratégica a serviço do monitoramento e garantia de direitos sociais. Significa, portanto, ir além do domínio instrumental das TDIC.

Cabe, portanto, acrescer a perspectiva teórico-hegemônica da profissão o olhar crítico de Feenberg (2012). Para o autor, não se perde de vista os interesses que perpassam o desenvolvimento tecnológico e a cesta de valores que cercam tal empreitada, mas é possível acrescer outros valores que não aqueles que a sobrecarregam. As TDIC podem, portanto, vir a contribuir significativamente com a formação e com o exercício profissional no âmbito do Serviço Social.

Outro elemento a se considerar nas investigações futuras é o uso das TDIC por parte dos estudantes, ou seja, saber se eles têm se limitado ao uso dos recursos declarados como utilizados pelos professores para a aprendizagem ou se têm extrapolado e acrescido outras ferramentas àquele rol. Da mesma forma, saber se o uso das TDIC por parte dos estudantes tem reduzido a execução de tarefas e trabalhos escolares ou se o seu uso entre eles extrapola tal limite.

Se, de um lado este estudo, ao favorecer uma primeira aproximação com o binômio docência x TDIC, aponta que as tecnologias têm sido apropriadas e centralizadas enquanto instrumentos a serviço do exercício da docência, de outro faz crer que a representação existente sobre a docência pode estar reverberando em relação à atitude dos professores para com o uso de tais recursos. Neste sentido, tais representações passam a ser objeto de estudo do próximo artigo.

3.6 REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabete Biaconcini. Prefácio. In: COSTA, Fernando Albuquerque (Org.); RODRIGUEZ, Carla; CRUZ, Elisabete; FRADÃO, Sandra. **Repensar as TDIC na educação: o professor como agente transformador**. Carnaxide: Santillana, 2012.
- ARRIETA, C. Adolfo; MONTES, V. Donicer. Alfabetización digital: uso de las TIC's más allá de una formación instrumental y una buena infraestructura. **Revista Colombiana de Ciência Animal**, v. 3, n° 1, 2011. Disponível em: <http://goo.gl/7uNZQv>. Acesso em: 17 jan. 2015.
- BALADELL, Ana Paula Domingos; BARROS, Marta Silene Ferreira; ALTOÉ, Anair. Desafios para o professor na sociedade da informação. **Educar em Revista**. Curitiba, n° 45, set. 2012, pp. 155-165. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602012000300011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 maio 2017.
- BRASIL. Universidade Federal da Integração Latino Americana – UNILA. **Curso de Serviço Social**. Matriz Curricular e Ementário. Disponível em: <https://www.unila.edu.br>. Acesso em: 25 jan. 2016.
- BRASIL. Universidade Federal do Paraná – UFPR. **Curso de Serviço Social**. Matriz Curricular e Ementário. Disponível em: <http://www.litoral.ufpr.br/portal>. Acesso em: 25 jan. 2016.
- CANTINI, Marcos Cesar et al. **O desafio do professor frente às novas tecnologias**. 2006. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-081-TC.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2016.
- CORTELLA, Mario Sergio. **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes**. São Paulo: Cortez, 2014.
- COSTA, Fernando Albuquerque (Org.); RODRIGUEZ, Carla; CRUZ, Elisabete; FRADÃO, Sandra. **Repensar as TDIC na educação: o professor como agente transformador**. Santillana: Carnaxide, 2012.

FREITAS, Henrique; JENISSEK, Raquel Muniz; MOSCAROLA, Jean. Dinâmica do processo de coleta e análise de dados via web. CIBRAPEQ – Congresso Internacional de Pesquisa Qualitativa, 24 a 27 de março de 2004. **Anais...** Taubaté/SP, 2004. 12 p. Disponível em: http://gianti.ea.ufrgs.br/files/artigos/2004/2004_157_CIBRAPEQ.pdf. Acesso em: 5 fev. 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LEITE, Lígia Silva (Org.); POCHO; Cláudia Lopes; AGUIAR, Márcia de Medeiros; SAMPAIO, Marisa Narcizo. **Tecnologia educacional**: descubra suas possibilidades na sala de aula. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LEWGOY, Alzira; ARRUDA, Marina Patrício. Da escrita linear à escrita digital: atravessamentos profissionais. **Textos e Contextos**, nº 2, dez. 2003. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/artDicle/viewFile/955/735>. Acesso em: 9 out. 2016.

PARANÁ. Universidade do Oeste do Paraná – UNIOESTE. **Curso de Serviço Social**. Matriz Curricular. Disponível em: <http://www.unioeste.br/portal/>. Acesso em: 10 abr. 2016.

PARANÁ. Universidade Estadual de Londrina – UEL. **Curso de Serviço Social**. Matriz Curricular. Disponível em: <http://www.uel.br/portal/>. Acesso em: 10 abr. 2016.

PARANÁ. Universidade Estadual de Londrina. **Curso de Serviço Social**. Matriz Curricular e Ementário. Disponível em: <http://www.uel.br/portal/>. Acesso em: 25 jan. 2015.

PARANÁ. Universidade Estadual de Maringá – UEM. **Curso de Serviço Social**. Matriz Curricular e Ementário. Disponível em: <http://www.uem.br>. Acesso em: 25 jan. 2016.

PARANÁ. Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná – UNICENTRO. **Curso de Serviço Social**. Matriz Curricular e

Ementário. Disponível em: <http://www2.unicentro.br/>. Acesso em: 25 jan. 2016.

PARANÁ. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. **Curso de Serviço Social**. Matriz Curricular e Ementário. Disponível em: <http://www.unioeste.br/portal>. Acesso em: 25 jan. 2016.

PARANÁ. Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR. **Curso de Serviço Social**. Matriz Curricular e Ementário. Disponível em: <http://www.unespar.edu.br>. Acesso em: 25 jan. 2016.

PARANÁ. Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. **Curso de Serviço Social**. Matriz Curricular e Ementário. Disponível em: <http://portal.uepg.br/>. Acesso em: 25 jan. 2016.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

WIKIPÉDIA. **Google Earth**. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Earth. Acesso em: 26 jan. 2016.

WIKIPÉDIA. **gvSIG**. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/GvSIG>. Acesso em: 26 jan. 2016.

4 REPRESENTAÇÕES SOBRE A DOCÊNCIA E SEUS REFLEXOS NA APROPRIAÇÃO E USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) ENTRE PROFESSORES DE SERVIÇO SOCIAL

SCHUARTZ, Antonio Sandro²⁷

Aliás, quando a pesquisa se torna a nossa vida é preferível que o método seja também uma sabedoria de vida. (MOSCOVICI, 2008, p.24).

Resumo: As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) oferecem múltiplas possibilidades para os processos de ensino e aprendizagem. São, todavia, recursos pouco explorados pelos professores que delas têm se apropriado de forma limitada. Acredita-se que tal situação tenha por pano de fundo as representações que permeiam o universo docente, ou seja, imagens e concepções existentes em relação ao seu papel. Este artigo apresenta os resultados da pesquisa de campo realizada com professores dos cursos de Serviço Social que atuam em graduações no Estado do Paraná. A pesquisa buscou identificar e interpretar as representações que habitam o imaginário desse grupo em relação às suas atividades pedagógicas. O discurso levantado por meio de entrevistas semiestruturadas foi analisado tendo do por referência a análise de conteúdo. O resultado permite afirmar que a cristalização da imagem do professor enquanto agente do saber, bem como as crenças pedagógicas que o cercam, são fatores que acabam por refletir na apropriação e exploração de tais tecnologias enquanto recursos inovadores das práticas de ensino.

Palavras-chave: Docência. Serviço Social. TDIC. Representações sociais.

²⁷ Doutorando em Serviço Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Serviço Social (GPSS) e professor no curso de Serviço Social da Universidade Federal do Paraná (UFPR) Setor Litoral. Bolsista da Capes 2017/2018. Processo PDSE 88881.135516/2016-01. E-mail: antoniosocial@gmail.com.

Abstract: *Digital Information and Communication Technologies (DICT) offer multiple possibilities for teaching and learning processes. However, they seldom are resources explored by teachers, who, when doing so, have been employing them narrowly. A possible cause for this situation may be the representations that permeate teaching, that is, by images and conceptions about a teacher's role. This article presents the results of a field study carried out with teachers in graduate level Social Service courses in the state of Paraná, Brazil. The study sought to identify and interpret the representations that inhabit the imaginary of this group about their pedagogical activities. Semi-structured interviews guided a discourse analysis concerning content. The result allowed us to defend that teachers have crystallized the image of what it means to be a teacher, as well as pedagogical beliefs that surround the profession. These are factors that ultimately reflect in the adoption and use of these technologies as resources for innovation of teaching practices.*

Key words: Teaching. Social service. DICT. Social Representations.

4.1 INTRODUÇÃO

O avanço das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) ao longo das últimas décadas disponibilizou uma série de ferramentas que podem contribuir com o exercício da docência. Em outras palavras, a utilização das TDIC no ensino pode vir a dinamizar a aula e posicionar os estudantes de forma mais ativa no seu processo de elaboração e realização. Da mesma forma, ao utilizar tais ferramentas, o professor acaba por demonstrar diferentes possibilidades de uso, servindo de modelo para o seu aluno no que diz respeito à sua apropriação e uso.

Tanto a literatura quanto o estudo realizado sobre o uso de tais recursos por parte dos professores no âmbito do Serviço Social têm apontado para um uso limitado por parte de tal categoria profissional. Acredita-se que tal distanciamento possa estar atrelado às representações que povoam o universo desses professores em relação ao seu papel. Segundo Moscovici (1978), toda representação é prescritiva, ou seja, reverbera na atitude e

comportamento, o que justifica a intenção deste estudo de identificá-las e discuti-las.

Os resultados da pesquisa realizada com professores que ministram aulas em graduações de Serviço Social nas IES públicas-presenciais do Estado do Paraná são apresentados neste artigo, que é dividido em três seções. A primeira apresenta a teoria defendida por Moscovici (1978), a qual subsidiou a identificação e a interpretação das representações existentes entre o grupo de participantes, onde se destacam as principais categorias que dão origem às representações – a ancoragem e a objetivação. Esta seção também aborda o conceito de *themata* proposto por Moscovici e Abric (2003).

Convergindo com a discussão sobre representações, a segunda seção apresenta os argumentos defendidos por Ertmer (1999, 2010) no tocante à apropriação e uso das TDIC por parte dos professores. Neste sentido, são abordados os elementos que a pesquisadora inglesa define como estratégicos nos processos de apropriação e uso de tais tecnologias, quais sejam: as barreiras de primeira e segunda ordem.

A terceira seção apresenta o caminho metodológico trilhado para a realização da pesquisa, e explicita as categorias elencadas, as respectivas análises e as representações identificadas. Por fim, são apresentadas as considerações sobre o estudo realizado.

4.2 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A Teoria das Representações Sociais (TRS) foi apresentada ao mundo acadêmico no início dos anos de 1960, na França, por Serge Moscovici, psicólogo social de origem romena, radicado em Paris. Em sua obra clássica, *“Representação Social da Psicanálise: sua imagem, seu público”*, o pensador romeno argumenta que o senso comum, assim como a Ciência, também é produtor de conhecimento. A pesquisa, que resultou na obra citada, buscou estudar, entre diferentes grupos sociais, as representações da Psicanálise na sociedade francesa. Sua empreitada era a de mostrar que o “senso comum pensa” – uma ousadia para a época e que lhe custou questionamentos, tanto da academia quanto dos cânones da nova Ciência que emergia e aos quais ele contra-argumentava, dizendo:

Impressiona-me, então, e continua a impressionar-me hoje; o fato de os detentores de um saber, científico ou não, acreditarem ter o direito de tudo estudar – e, em definitivo, de tudo julgar –, mas considerarem inútil, até mesmo pernicioso, explicar os determinismos de que eles são o *lócus*, os efeitos que eles produzem, em suma, serem estudados, por sua vez olharem-se no espelho, que, conseguinte, lhes é colocado. (MOSCOVICI, 1978, p. 13).

A propositura teórica apresentada por Moscovici (1978) reflete o seu desconforto com a Psicologia Social em vigor à época, em especial a norte-americana. Ele a entendia como carregada de um viés positivista, que negava a interação dos indivíduos com o social, prevalecendo uma perspectiva individualizante. Para o autor, é impossível compreender o senso comum sem que este seja visto em um contexto sócio-histórico, ou seja, ele é um agente atravessado pela dinâmica social.

A preocupação de Moscovici estava em deslindar os saberes sociais – o saber que é produzido no mundo cotidiano, o saber prático que emerge no mundo vivido – e a forma como os indivíduos ou grupos reapresentam o saber produzido no interior do espaço acadêmico. Neste sentido, o autor vai na contramão do conhecimento produzido de forma clássica, controlado. Para ele, existem duas formas de produzir o conhecimento e de se comunicar: o reificado e o consensual.

O primeiro diz respeito ao conhecimento e às formas de comunicação produzidas pela Ciência, pela academia. O segundo refere-se ao saber, ao conhecimento e à sua propagação no âmbito do senso comum. São formas diferentes de saberes, não estanques, mas que se interpenetram.

Vê-se, pois, do que se trata: da formação de um outro tipo de conhecimento adaptado a outras necessidades, obedecendo a outros critérios, num contexto social preciso. Não reproduz um saber amainado na ciência, destinado a permanecer aí, mas reelabora, segundo a sua própria conveniência e de acordo com os seus meios, os materiais encontrados. Por

consequente, participa da homeostase sutil, da cadeia de operações pelas quais as descobertas científicas transformam o seu meio ambiente e se transformam ao atravessá-lo, e engendram as condições de sua própria realização e renovação. (MOSCOVICI, 1978, p. 24).

Nesse sentido, o comportamento do senso comum contribui para a explicação de determinados comportamentos e práticas. Para Moscovici (1978), este conhecimento é visto como verdadeiro e não como uma disfuncionalidade em relação ao saber científico. Ele apenas está circunscrito a um determinado grupo. “Assim, a Teoria das Representações Sociais é uma proposta científica de leitura do conhecimento de senso comum e, nesse sentido, preocupa-se com o conteúdo das representações.” (CRUSOÉ, 2014, p. 107). Aqui reside a importância da tarefa proposta por Moscovici (1978), cuja teoria possibilita reconhecer o senso comum como espaço da produção do saber, contribuindo para a nutrição do saber científico.

De acordo com Spink (1993), as representações sociais podem ser localizadas entre as correntes mais tradicionais que se ocupam da questão da produção do conhecimento, especialmente pelo senso comum. Contrapõem-se, assim, ao saber clássico, formalizado, produzido pelas teorias do conhecimento que se atêm ao conjunto de enunciados e requerem verificação e coerência.

É justamente quando se coloca em xeque o paradigma epistemológico, sua neutralidade e objetividade que se abre espaço para que Moscovici (1978) passe a questionar a propositura epistemológica da Psicologia Social e, então, propor a TRS. Essa teoria não visa tomar o senso comum como elemento de apoio à produção da verdade, uma vez que sua teia de significados cria a realidade social. Busca-se, ao estudar as representações sociais, estudar o conhecimento prático.

Em relação às representações, Moscovici (1978, pp. 25-26) assim as define:

Toda representação é composta de figuras e de expressões socializadas. Conjuntamente, uma representação social é a organização de imagens e linguagem, porque ela realça e

simboliza atos e situações que nos são ou nos tornam comuns. Encarada de modo passivo, ela é apreendida a título de reflexo, na consciência individual ou coletiva, de um objeto, de um feixe de ideias que lhe são exteriores. [...] A bem dizer, devemos encará-la de modo ativo, pois seu papel consiste em modelar o que é dado do exterior, na medida em que os indivíduos e os grupos se relacionam de preferência com os objetos, os atos, as situações constituídas pro (e no decurso de) miríades de interações sociais. Mas essa reprodução implica um remanejamento das estruturas, uma remodelação dos elementos, uma verdadeira reconstrução do dado no contexto dos valores, das noções e das regras, de que ele se torna solidário.

De acordo com o excerto anterior, entende-se que as representações sociais derivam do processo de absorção, reconhecimento e introjeção daquilo que é externo e desconhecido, de modo que se torne familiar. Trata-se de um conhecimento produzido em uma esfera alheia àquela dominada pela Ciência tradicional. O conhecimento produzido pela Ciência e o emanado do senso comum não são polos equidistantes. Ao contrário, há uma estreita interação entre o saber científico e aquele oriundo do senso comum.

4.2.1 A formação das representações sociais: ancoragem, objetivação e *themata*

É quando as pessoas se reúnem, conversam, trocam e partilham saberes e ideias que se gestam as representações sociais.

Na maioria dos locais públicos de encontro, esses políticos amadores, doutores, educadores, sociólogos, astrônomos, etc. podem ser encontrados expressando suas opiniões, revelando seus pontos de vista e construindo a lei. Tal estado de coisas exige certa cumplicidade, isto é, convenções

linguísticas, perguntas que não podem ser feitas, tópicos que podem ou não podem ser ignorados. Esses mundos são institucionalizados nos clubes, associações e bares de hoje, como eles foram nos “salões” e academias do passado. O que eles fazem prosperar é a arte declinante da conversação. É isso que os mantém em andamento e que encoraja relações sociais que, de outro modo, definhariam. Em longo prazo, a conversação (os discursos) cria nós de estabilidade e recorrência, uma base comum de significância entre seus praticantes. As regras dessa arte mantêm todo o complexo de ambiguidades e convenções sem o qual a vida social não poderia existir. Elas capacitam as pessoas a compartilharem um estoque implícito de imagens e de ideias que são consideradas certas e mutuamente aceitas. O pensar é feito em voz alta. (MOSCOVICI, 2009, p. 51).

O que o pensador romeno busca demonstrar é que o senso comum não é um campo passivo em relação à informação e ao conhecimento. Pelo contrário, viceja em seu meio uma dinamicidade comunicacional contínua. É a partir dela – da conversação – e da teia de ideias, imagens e informações que vão se estabelecendo relações sociais, e “traduzindo-se” o saber distante, desconhecido e hermético em algo próximo tangível e, pode-se dizer, “palatável”. Nesse sentido, o senso comum passa a tecer suas próprias teorias e representações em relação a um dado objeto ou fenômeno. Assim, as representações sociais têm uma função específica: **tornar familiar aquilo que era não familiar.**

A presença real de algo ausente, a ‘exatidão relativa’ de um objeto e o que caracteriza a não familiaridade [...]. O ato da rerepresentação é um meio de transferir o que nos perturba, o que ameaça nosso universo do exterior para o interior, do longínquo para o próximo. A transferência é efetivada pela separação de conceitos e percepções normalmente interligadas e pela sua colocação em um

contexto onde o incomum se torna comum, onde o desconhecido pode ser incluído enquanto categoria conhecida. (MOSCOVICI, 2009, p. 57).

O ato de tornar o não familiar em algo familiar, ou seja, de se formar uma representação, ocorre por meio de dois processos complementares: a ancoragem e a objetivação. A **ancoragem** pode ser entendida enquanto movimento desencadeado pelos sujeitos para transformar aquilo que é estranho e distante em algo que passa a compor o cotidiano, estimulando, em consequência, um processo de classificação. Há, na memória individual e coletiva, um “banco” de informações e categorias pré-existentes que são acionadas em busca de “encaixar”, de alocar o inédito nessa base de dados. Executa-se, portanto, uma classificação e categorização. Passa-se, assim, a nominar o estranho dentro daquilo que já é conhecido, formando a reapresentação do objeto ou fenômeno.

Ancorar ou amarrar significa a transposição daquilo que é estranho, diferente e desconhecido para o grupo de categorias existentes, é classificar e acomodar dentro de referências que já se detém. Busca-se, portanto, amarrar aquilo que é desconhecido a algum referencial estabelecido e que corresponde às características da categoria elencada para tal acomodação. Assim, qualquer ideia sobre a categoria se liga ao objeto e vice-versa. “Ancorar é classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e, ao mesmo tempo, ameaçadoras.” (MOSCOVICI, 2009, p. 61).

Na mesma perspectiva, Moscovici e Abric (2003) e Doise (1992 apud PEIXOTO; FONSECA; OLIVEIRA, 2013) sugerem que a ancoragem, para além do sistema de classificação e categorização, traz consigo outros elementos: a) carga dos elementos psicológicos, constituída de crenças e valores que refletem na constituição das relações simbólicas com o outro; b) elementos de cunho psicossociológico, em que as representações sociais seriam fruto da localização simbólica, nas divisões posicionais que os indivíduos ocupam em um campo específico; e c) o tipo sociológico diz respeito à maneira como as relações simbólicas existentes nos grupos intervêm na apropriação do objeto.

A segunda categoria é a **objetivação**, ou seja, a cristalização da representação. Trata-se de um processo em que as

noções abstratas passam a tomar formas mais concretas. O processo em si é permeado por três etapas: a) descontextualizar a informação; b) formar um núcleo figurativo; e c) naturalizar, ou seja, transformar as imagens em elementos da realidade.

O novo, agora classificado e travestido em referências anteriormente ancoradas na memória, passa a ser algo familiar e objetivado, cuja representação é partilhada entre os grupos. Nesse sentido, a objetivação faz o caminho contrário da ancoragem, ou seja, parte do já familiar, ancorado, classificado, e elabora conceitos e imagens que estruturam a representação.

Um terceiro conceito que deve ser levado em conta na elaboração das representações sociais e que amplia o seu conceito teórico e epistemológico, conforme descreve Oliveira (2004), é o de **themata**. Em sua raiz latina, a palavra *thema* significa aquilo que está ou aquilo que é. Ao abordar a questão dos *themas* ou da *themata*, Moscovici e Vignaux (2003) querem demonstrar que existem ideias ou *themas* que são gerais e que de alguma forma dão sentido à pluralidade social. A sociedade cria temas gerais que são por ela preservados, permanecendo no cotidiano das relações sociais. As representações sociais seriam, portanto, fundadas em pensamentos pré-existentes.

Elas [as representações sociais] são sempre derivadas de elementos nucleares “pseudoconceptuais”, arquétipos de raciocínio comum ou “preconcepções”, estabelecidas ao longo de um largo espaço de tempo (*long durée*), isto é, tributárias de histórias retóricas e crenças sociais que possuem o *status* de imagens genéricas. Na verdade, é uma questão de *topoi*, isto é, de “locais” de senso comum onde elas encontram a fonte de desenvolvimentos e os meios de se legitimar, pois esses “locais” estão ancorados na perceptível (cognição partilhada e popular) e na experiência ritualizada (cultura e seus ritos, isto é, suas partes operativas na representação). Elas tomam, geralmente, a forma de noções ancoradas em sistemas de oposições (isto é, termos que são contrastados a fim de ser relacionados) relativas ao corpo, ao ser, à ação

na sociedade e ao mundo de maneira geral. Toda linguagem testemunha isso. (MOSCOVICI: VIGNAUX, 2003, pp. 243-246).

De acordo com Moscovici e Vignaux (2003), os processos de tematização têm por objetivo propiciar o equilíbrio dos sentidos no que diz respeito à forma e às características de um determinado tema, ou seja, os adjetivos que o qualificam, levando a imagens ou modos de ser das coisas no mundo. Destarte, podem ser considerados processos sintetizantes que unem o conhecimento comum com o conhecimento discursivo que reflete na ancoragem cognitiva e cultural.

4.3 BARREIRAS PARA A INTEGRAÇÃO E USO DAS TDIC POR PARTE DOS PROFESSORES

A apropriação e integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) enquanto recursos para o ensino por parte dos professores tem sido tema dos estudos realizados pela pesquisadora norte-americana Peggy Ertmer. Suas pesquisas têm abarcado e trazido à baila elementos que apontam que essa integração, ou a falta dela, está além da oferta, ou ausência, de uma infraestrutura que possibilite o uso de tais ferramentas.

Em relação à integração da tecnologia, a autora afirma que ela passa a ser um desafio dado que os professores que estão atuando há mais tempo não tiveram a oportunidade de, em seu tempo, terem a disponibilidade de tantos recursos, tampouco de salas equipadas com diferentes recursos como as de hoje. A apropriação da tecnologia fica, portanto, circunscrita à visão que o professor detém sobre a mesma. Neste sentido, professores com visões diferentes podem lhe dar usos diferentes. Para alguns, a tecnologia pode ser vista apenas como mais um instrumento para se fazer melhor o que já se faz. Para outros, ela pode vir a potencializar o currículo, bem como ser suporte para alcançar outros objetivos além dos dados.

That is, teachers whose visions are directed toward using technology to improve what they already do are likely to achieve a different level of integration than those whose visions include

using technology to "meet emerging needs and satisfy new goals". (NORTON; WIBURG, 1998, p. 10 apud ERTMER, 1999, p. 49)²⁸.

Enquanto para uns a integração da tecnologia serve para melhorar aquilo que já se faz, para outros ela passa a ser fonte de múltiplas possibilidades como, por exemplo, favorecer a aprendizagem colaborativa e a aproximação entre diferentes áreas. A partir da ilustração trazida pelos excertos, a autora assim define o seu entendimento de integração de tecnologias no ensino:

I adopt a vision of technology integration that is both curriculum-based and future-oriented; that is, one that emphasizes pre-paring students for the future that they will inherit. This is not the same future that you and I prepared for, but one in which the three "Rs" are embedded within the three "Cs" - communication, collaboration, and creative problem solving (Thornburg, 1997). In this view, technology adds value to the curriculum not by affecting quantitative changes (doing more of the same in less time) but by facilitating qualitative ones (accomplishing more authentic and complex goals). (ERTMER, 1999, p. 50)²⁹.

²⁸ "Ou seja, os professores cujas visões são direcionadas para o uso da tecnologia para melhorar o que eles já fazem são suscetíveis de alcançar um nível de integração diferente do que aqueles cujas visões incluem o uso da tecnologia para 'atender às necessidades emergentes e satisfazer novos objetivos'." (NORTON; WIBURG, 1998, p. 10 apud ERTMER, 1999, p. 49, tradução livre).

²⁹ "Eu adoto uma visão de integração tecnológica, tanto curricular quanto orientada para o futuro; isto é, que enfatiza a preparação dos alunos para o futuro que eles herdarão. Este não é o mesmo futuro para o qual você e eu preparamos, mas aquele em que os três "Rs" são incorporados dentro dos três "Cs" - comunicação, colaboração e resolução criativa de problemas (Thornburg, 1997). Nesta visão, a tecnologia agrega valor ao currículo não afetando mudanças quantitativas (fazendo mais do mesmo em menos tempo), mas facilitando qualitativas (realizando metas mais autênticas e complexas)." (ERTMER, 1999, p. 50, tradução livre).

Mas, se o futuro está a pedir um profissional mais ativo, propositivo, colaborativo, cujas tarefas requerem cada vez mais o uso de tecnologias, o que tem impedido os professores de se apropriarem e usarem tais recursos em sala de aula?

De acordo com Ertmer (1999), o distanciamento dos professores em relação às tecnologias está ligado a duas barreiras: as de primeira ordem e as de segunda ordem. As barreiras de primeira ordem podem ser entendidas enquanto limitações materiais que impedem os professores de acessar os recursos tecnológicos. São, por exemplo, a falta de equipamentos, salas, computadores, internet, etc. Segundo entendimento da autora:

[...] the term first-order barriers refers to those obstacles that are extrinsic to teachers. Typically, these barriers are described in terms of the types of resources (e.g., equipment, time, training, support) that are either missing or inadequately provided in teachers' implementation environments. (ERTMER, 1999, p. 50)³⁰.

Em tese, a supressão da ausência de tais recursos e o treinamento contínuo deveriam favorecer uma maior apropriação e uso de tecnologias por parte dos professores. Mas a presença ou oferta de equipamentos e treinamento não significa necessariamente uma mudança no modo de ensinar. Não é algo que se dá de forma automática, pois há outro elemento interveniente na apropriação e uso das tecnologias. Trata-se do que Ertmer (1999) define por “barreiras de segunda ordem”.

Barriers that interfere with or impede fundamental change are referred to as second-order (Brickner, 1995). These barriers are typically rooted in teachers' underlying beliefs about teaching and learning and may not be immediately apparent to others or even to the

³⁰ “O termo “barreiras de primeira ordem” refere-se aos obstáculos extrínsecos aos professores. Normalmente, essas barreiras são descritas em termos dos tipos de recursos (por exemplo, equipamento, tempo, treinamento, suporte) que estão ausentes ou inadequadamente fornecidos nos ambientes de implementação dos professores.” (ERTMER, 1999, p. 50, tradução livre).

teachers themselves. (KERR, 1996 apud ERTMER, 1999, p. 51)³¹.

De cunho subjetivo, essas barreiras não são tangíveis como as de ordem material. Tornam-se, assim, num dos maiores desafios para qualquer programa de formação em tecnologia, pois dizem respeito às crenças retidas pelos sujeitos, as quais tendem a ecoar em seu posicionamento frente às tecnologias. Neste ponto destacamos a sua relação com o estudo das representações:

These barriers relate to teachers' beliefs about teacher-student roles as well as their traditional classroom practices including teaching methods, organizational and management styles, and assessment procedures. (ERTMER, 1999, p. 51)³².

Em relação à ligação entre as diferentes barreiras, a autora afirma que se as barreiras de primeira ordem são um entrave para potencializar a apropriação tecnológica, as de segunda ordem podem tanto potencializar a negação quanto fomentar a apropriação e o uso da tecnologia. Qualquer tipo de barreira pode impedir o avanço, mas as de segunda ordem impedirão o acesso, o uso e a possibilidade de experimentar o novo por parte dos professores.

4.3.1 Das crenças pedagógicas ou sobre as barreiras de segunda ordem

Ertmer (2005, p. 28) apropria-se da definição de crenças apresentadas por Calderhead (1996), que diz:

³¹ “Barreiras que interferem ou impedem a mudança estrutural são referidas como de segunda ordem (Brickner, 1995). Essas barreiras são tipicamente enraizadas nas crenças subjacentes dos professores sobre ensino e aprendizagem e podem não ser imediatamente aparentes para os outros ou mesmo para os próprios professores.” (KERR, 1996 apud ERTMER, 1999, p. 51, tradução livre).

³² “Essas barreiras estão relacionadas às crenças dos professores sobre os papéis professor-aluno, bem como suas práticas tradicionais de sala de aula, incluindo métodos de ensino, estilos organizacionais e gerenciais e procedimentos de avaliação.” (ERTMER, 1999, p. 51, tradução livre).

Part of the difficulty in defining teacher beliefs centers on determining if, and how, they differ from knowledge. In this review, I accept the distinction suggested by Calderhead (1996): Whereas beliefs generally refer to “suppositions, commitments, and ideologies,” knowledge refers to “factual propositions and understandings”. (CALDERHEAD, 1996, p. 715 apud ERTMER, 2005, p. 28)³³.

Diferentemente dos avanços que têm transcorrido em áreas externas ou de primeira ordem, há maior resistência no que diz respeito às crenças mantidas pelos professores em relação às práticas pedagógicas. Ertmer (2005) argumenta que as pesquisas têm se preocupado muito mais em discutir a inserção do uso das tecnologias e, para isso, preparar áreas e elementos externos, sem, contudo, levar em conta elementos de ordem subjetiva, tais como as verdades e as crenças estabelecidas e existentes entre professores, seja em relação às práticas pedagógicas ou à introdução das tecnologias como recursos para tal exercício.

Como elementos de segunda ordem, as crenças existentes estão relacionadas às práticas existentes que estão enraizadas, ou seja, acabam servindo como barreiras para a inovação. Neste sentido, elas devem ser levadas em conta quando se pensa em estratégias que favoreçam a adoção das tecnologias por parte dos professores. Considerá-las e a partir delas traçar novos caminhos para a adoção de tecnologias por parte dos professores pode vir a ser a fonte de sucesso em tal empreitada.

Ainda que venha a ocorrer um aumento no uso das tecnologias por parte dos professores, Ertmer (2005) afirma que estudos têm apontado para a apropriação e o uso de forma limitada. Quando utilizados, os recursos ofertados pelas tecnologias têm se voltado às atividades primárias, como pesquisas na internet e edição de textos, sendo que o seu uso em atividades de maior

³³ “Parte da dificuldade em definir as crenças do professor concentra-se em determinar se, e como, elas diferem do conhecimento. Nesta revisão, aceito a distinção sugerida por Calderhead (1996): considerando que as crenças geralmente se referem a ‘suposições, compromissos e ideologias’, o conhecimento refere-se a ‘proposições factuais e entendimentos’.” (CALDERHEAD, 1996, p. 715 apud ERTMER, 2005, p. 28, tradução livre).

complexidade é algo ainda distante para a maioria dos professores. Tais avanços, ainda que tímidos, são reflexos de mudanças que têm ocorrido em elementos de primeira ordem, mas que, no entanto, não produzem transformações significativas nas formas de ensinar.

In general, lowlevel technology uses tend to be associated with teacher-centered practices while high-level uses tend to be associated with student-centered, or constructivist, practices (BECKER, 1994; BECKER; RIEL, 1999 apud ERTMER, 2005, p. 26)³⁴.

Em relação à origem das crenças, Nespor (1987) relata a memória episódica originada em experiências pessoais ou culturais que passam a ser fonte de conhecimento e acabam ressoando em eventos subsequentes, especialmente se forem recentes, únicas ou vividas de forma particular. Normalmente, as crenças são criadas por um processo de enculturação, ou seja, são uma construção social, formadas a partir de uma experiência intensa ou numa sucessão de eventos. As experiências passadas passam a ser uma espécie de filtro, uma tela intuitiva.

Thus, teachers are likely to think about technology in the same way they think about other teaching methods, tools, or reform initiatives, depending on if or how they classify technology into one of these categories. Whereas some teachers may think of technology as just another tool they can use to facilitate student learning, others may think of it as one more thing to do (i.e., an innovation). These early perceptions and classifications, then, result in vastly different beliefs regarding if, when, and how to use the tool. (ERTMER, 2005, p. 30)³⁵.

³⁴ “Em geral, os usos de tecnologia de baixo nível tendem a ser associados a práticas centradas no professor, enquanto os usos de alto nível tendem a ser associados a práticas centradas no aluno ou construtivistas.” (BECKER, 1994; BECKER; RIEL, 1999 apud ERTMER, 2005, p. 26, tradução livre).

³⁵ “Assim, é provável que os professores pensem em tecnologia da mesma forma como pensam em outros métodos de ensino, ferramentas ou iniciativas de reforma, dependendo de como ou se classificam a tecnologia em uma

Ao se debruçar sobre a questão dos elementos de segunda ordem, ou crenças pedagógicas, Ertmer (2005) destaca que os professores tendem a usar as tecnologias em práticas de ensino de acordo com as suas crenças curriculares. Ainda que o currículo defenda o uso de TDIC centrado no aluno, professores com visão de ensino centrada no professor tenderão a usá-las de acordo com o que acreditam e se sentem confortáveis. Interessante observar aqui o diálogo entre a teoria de Moscovici e a análise feita por Ertmer. Uma vez que o primeiro denomina por representações os fenômenos que Ertmer denomina de crenças.

4.4 O CAMINHO DA PESQUISA

A pesquisa teve por eixo a perspectiva qualitativa. A partir de tal concepção buscou-se dar voz aos professores de modo a levantar e identificar as representações existentes entre tal categoria profissional em relação às representações sobre a docência. Almeja-se, com tal perspectiva, identificar as concepções sobre o papel docente e seus reflexos na apropriação e uso das TDIC por tal grupo.

Os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação ente o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação. Buscam soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23).

Escolheu-se, para tanto, a entrevista como instrumento para a coleta dos depoimentos dos professores. De acordo com Bogdan e Biklen (1984, p. 135), as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas consideráveis que lhe

dessas categorias. Enquanto alguns professores podem pensar que a tecnologia é apenas mais uma ferramenta que eles podem usar para facilitar o aprendizado dos alunos, outros podem pensar nisso como mais uma coisa a ser feita (ou seja, uma inovação). Essas percepções e classificações iniciais, então, resultam em crenças muito diferentes sobre se, quando e como usar a ferramenta.” (ERTMER, 2005, p. 30, tradução livre).

permite levantar uma série de tópicos e oferecer ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo. O instrumento, portanto, constituiu-se de entrevista semiestruturada, conduzida a partir de um roteiro composto por questões abertas e que serviram de guia para a conversa com os participantes.

Os professores deram sua anuência quanto à participação no estudo por meio da assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C), do qual tomaram ciência no momento da entrevista. A escolha de quem colaboraria com a pesquisa se deu a partir da relação de professores que haviam participado do *survey* sobre o uso de TDICs. Do grupo de professores convidados a participar da pesquisa, cinco indicaram a possibilidade de concederem a entrevista, quais sejam: todos doutores, sendo dois do gênero masculino e três do feminino.

Seus depoimentos foram gravados, deggravados e analisados tendo por referência a análise de conteúdo. Esta etapa assemelha-se, conforme expõe Bardin (2011), ao trabalho de um arqueólogo que parte em busca dos significados:

O arqueólogo pode completar conhecimentos históricos por meio da análise de uma ânfora, sem que seja obrigado a servir-se dela. Pelo contrário, a tentativa do analista é dupla: compreender o sentido da comunicação (como se fosse o receptor normal), mas também, e principalmente, desviar o olhar para outra significação, outra mensagem entrevista por meio ou ao lado da mensagem primeira. A leitura efetuada pelo analista do conteúdo das comunicações, não é, ou não é unicamente, uma leitura “a letra”, mas antes o realçar de um sentido que figura em segundo plano. Não se trata de atravessar significantes, para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes ou de significados (manipulados), outros “significados” de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc. (BARDIN, 2011, pp. 47-48).

A análise das entrevistas se deu a partir de um sistema de questões que foram pensadas para isso e, também, a partir de um rol de categorias pré-elencadas para posterior análise, conforme o Quadro 26, a seguir:

Quadro 26. Categorias analisadas

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Indicadores
DOCÊNCIA	Escolha profissional	Tornar-se professor	Indicadores que apontem como foi a escolha pela carreira acadêmica entre os entrevistados
	Preparação para a docência	Qualificação	Indicadores que apontem quais foram os caminhos trilhados pelos entrevistados em busca da qualificação para o ensino
	Modelos	Referências de ensino	Indicadores que apontem quais foram os modelos ou referências que os professores trouxeram para suas atividades de ensino
	Professor	Papel do professor	Indicadores que apontem quais são as representações existentes sobre o papel do professor
	Professor e TIC	Percepção	Indicadores que apontem quais são os desafios colocados pelas TICs aos professores
	Aluno	Papel do aluno	Indicadores que apontem que papel os professores atribuem aos alunos

Fonte: elaboração própria (2017).

4.4.1 Análise das categorias elencadas

Apresenta-se, a seguir, o desdobramento das categorias derivadas da pesquisa realizada. Para cada categoria foram estabelecidos indicadores que nortearam as leituras dos depoimentos dos entrevistados e orientaram a retirada dos excertos das entrevistas.

A apresentação dos resultados foi organizada da seguinte maneira: apresentação da categoria e seus indicadores, exposição dos excertos pinçados das entrevistas e, por fim, interpretação com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Tal interpretação se deu à luz da TRS, que permitiu identificar as representações existentes entre os cinco docentes entrevistados.

Categoria: docência. **Subcategoria:** tornar-se professor.
Indicadores que apontam como se se deu a escolha profissional.

Só que eu achava, assim, que era muito distante para mim dar aula na universidade (172). Por uma série de questões, timidez, eu achava, assim, que era algo muito distante da minha realidade. (1.M.).

Na passagem do segundo para o terceiro ano, da faculdade, eu falei "eu quero ser professor". Coloquei isso como propósito. Eu fui inclusive, desse professor o monitor. (2.M.).

Até então, na minha vida profissional, o meu projeto profissional não era a docência. Então lá surgiu por acaso. (3.F.).

Eu comecei na universidade com a extensão e fui da extensão caminhando para a pesquisa, é como eu disse, o contexto na época valorizava bastante a experiência profissional. (4.F.).

Eu nunca pensei em ser professora, né? (5.F.).

Categoria: docência. **Subcategoria:** tornar-se professor.
Análise e Interpretação.

Em longo prazo, a conversação (os discursos) cria nós de estabilidade e recorrência, uma base comum de significância entre seus praticantes. As regras dessa arte mantêm todo o complexo de ambiguidades e convenções sem o qual a vida social não poderia existir. Elas capacitam as pessoas a compartilharem um estoque implícito de imagens e de ideias que são consideradas certas e mutuamente aceitas. O pensar é feito em voz alta. (MOSCOVICI, 2009, p. 51).

Afinal, que imagens sobre o ser professor/docência se fazia presente entre os entrevistados? Ao olhar para os seus depoimentos pode-se perceber que, para a maioria deles, a docência é representada enquanto uma atividade distante. Não era uma meta a ser alcançada. Foi algo que aconteceu de forma espontânea, não planejada. Uma carreira impensada inclusive pelo próprio descrédito em sua capacidade de assumir tal função.

O tornar-se professor é algo que decorreu de outras atividades que vinham sendo desenvolvidas. E aqui se reforça a ideia ou concepção de que o cabedal prático possuído era o suficiente para se exercer a docência. Tal ideia remete à representação da docência como sinônimo do saber prático, ou seja, a experiência profissional traria os elementos necessários para o exercício do ensino. Reforça-se a ideia de que “quem sabe, sabe ensinar” (GIL, 2009, p. 19).

Em síntese, os excertos pinçados acabam por indicar que há uma ancoragem e mesmo uma objetivação da docência no Ensino Superior como o apêndice de uma formação anterior.

Por outro lado, a fala da entrevista dois remete à importância do professor enquanto modelo para seus alunos, inclusive na escolha da carreira docente. O espelhamento é levado adiante e a docência passa a ser representada a partir do antigo mestre.

Categoria: preparação para a docência. **Subcategoria:** qualificação para a docência. Indicadores que apontam como se deu a preparação dos entrevistados para a docência.

Mas eu fiquei três anos dentro do curso de Arte e Educação, uma licenciatura, então tinha um pouco dessa questão de organização, pensar a aula bem pensada. (1.M.).

Mestrado e doutorado acadêmico, só que você não tem uma disciplina didática, não tem uma disciplina com essa discussão do uso de ferramentas, tecnologias ou estratégias a serem utilizadas. (2.M.).

Eu tô dizendo, por exemplo, muita coisa, por isso digo, o que eu trago, o que não trouxe, o Serviço Social nem da minha formação. Eu trouxe ou do mestrado ou da educação popular. (3.F.).

Mas de fato, eu fui aprendendo na prática como fazer, eu entrei, “olha, tua aula é essa, tua turma é essa e tua disciplina é essa, se vire” É na prática, acertando e errando. (4.F.).

Não existe um preparo para a docência. Quem faz mestrado e doutorado se prepara para a pesquisa, mas o fato de se preparar para a pesquisa, o exercício do ser pesquisador não significa que você está preparado para a docência, porque tem outros requisitos, enfim, outros conhecimentos que são necessários. (4.F.).

Por isso que eu fui procurar outra pós-graduação que me desse formação um pouco didática e pedagógica, que eu não tinha. (5.F.).

Categoria: preparação para a docência. **Subcategoria:** qualificação para a docência. Análise e Intepretação.

Para Bartnik e Machado (2008), a formação de docentes para o Ensino Superior deve se dar no âmbito da pós-graduação, prioritariamente nos cursos de Mestrado e Doutorado, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Todos os entrevistados possuem Doutorado, o que significa que todos passaram pelo estágio de docência em tais programas, cumprindo, assim, o preconizado na LDBEN.

Quando, porém, se olha para os excertos pinçados das entrevistas, eles fazem crer que para os professores há um processo de ancoragem e objetivação em relação a tal estágio que conforma uma representação na qual a tal experiência em nível de Mestrado ou Doutorado é insuficiente para preparar um professor para o Ensino Superior.

Para os entrevistados os programas de pós-graduação são representados enquanto instâncias que estão a preparar pesquisadores e não exatamente professores para a docência universitária. E ser um bom pesquisador não significa necessariamente possuir o traquejo didático-pedagógico para a partilha do conhecimento.

Os excertos também reforçam a representação de que o saber consolidado ou agregado em experiências anteriores e externas aos espaços institucionais, servem de base para o ensinar. Na falta de uma formação mais ampla para tal atividade, se lança mão do saber acumulado. Prevalece a representação de que a “experiência profissional orienta a prática cotidiana.” (PEREZ; MAIA, 2015, p. 117).

Depreende-se das contribuições destacadas das entrevistas, a representação de que a preparação para a docência é algo que se faz na caminhada e não propriamente nos espaços oficiais para tal qualificação.

Categoria: Modelos. **Subcategoria:** referências que trouxeram às práticas de ensino. Indicadores que apontam quais (ou quem) foram as referências que os entrevistados trouxeram para as práticas de ensino.

[...] ela tinha uma facilidade muito grande de transitar por diferentes autores, assim, e trazer isso muito claro para nós. (1.M.).

E é um cara que tinha uma didática fabulosa. (2.M.).

Era uma pessoa da academia, mas era também da consultoria. E, assim, uma pessoa que a aula dela eu me inspirei muito. Eu até confesso que no início eu chegava a ser cópia assim. (2.M.).

É que a experiência dentro da universidade eu realmente não tinha, o que eu tinha é que nós tínhamos... Os oito anos que eu trabalhei no Nordeste, a gente tinha... A educação popular. (3.F.).

Eu sempre sou grata nesse sentido, porque esse aprendizado que eu tive lá no segundo grau, no magistério, me ajudou muito a pensar aula em si. (4.F.).

E isso, engraçado, foi uma marca pra mim. Por que eu como professora eu brinco muito na sala. Eu brinco, conto uma piada, uma coisa que todo mundo pode rir. Sabe? (referindo-se ao professor de História no segundo grau). (5.F.).

Ela produzia e eu aprendi a produzir material e o disponibilizo. (5.F.).

Pimenta e Anastasiou (2002) comentam que os professores que chegam à docência no Ensino Superior carregam consigo inúmeras e diferentes referências do que é ser professor. Crenças pedagógicas que foram se constituindo enquanto alunos.

Em relação à origem das crenças, Nespor (1987) a descreve enquanto memória episódica de experiências pessoais ou culturais. Tais crenças passam a ser fonte de conhecimento e acabam reverberando em eventos subsequentes, especialmente se as experiências recentes são únicas ou vividas de forma particular. Normalmente, são criadas por um processo de enculturação, ou seja, são uma construção social, formadas a partir de uma experiência intensa ou de uma sucessão de eventos. As experiências passadas passam a ser um filtro, uma tela intuitiva.

Para os entrevistados, a representação que carregavam sobre o professor de referência enquanto estudantes os acompanhou ao longo de sua jornada e formação enquanto docente do Ensino Superior. Referências deixadas pelos antigos mestres e que acabam por contribuir na representação do que seja ser professor passam a influenciar seu fazer pedagógico.

Pimenta e Anastasiou (2002) alertam, todavia, que há que se acrescer a essas referências outros elementos que fortaleçam o exercício do ensino nos espaços universitários.

Categoria: professor. **Subcategoria:** papel do professor nos processos de ensino e aprendizagem. Indicadores que apontem quais são as representações existentes sobre o papel do professor

Acho que eu tinha preocupação muito grande em chegar na universidade e falhar. (1.M.).

[...] e aí tudo que eu estou falando aqui, nada que eu falo aqui, não está destituído de fundamentação, eu procuro sempre dar referência, autor, obra, dizer aquilo que é minha interpretação. (2.M.).

[...] então se eu, na condição de professor, não tenho essa capacitação, essa discussão, como é que eu vou entrar em sala de aula? (3.F.).

Muitas vezes, quem não tem professor junto à centralidade do professor, busca o que é raso, entende? (3.F.).

A maioria dos professores nem gosta que o celular fique ali porque tira a atenção do aluno, tira o foco do aluno da aula dele, da exposição do conteúdo. (4.F.).

[...] você tem que ter didática na apresentação do conteúdo e, principalmente, conteúdo, né? Você tem que ter um domínio teórico amplo pra você transmitir o conteúdo e exercitar e discutir enfim. (5.F.).

Ser professora é uma outra profissão porque só você ser profissional não te garante esse outro exercício. (5.F.).

Categoria: professor. **Subcategoria:** papel do professor nos processos de ensino e aprendizagem. Análise e Interpretação.

De acordo com Moscovici e Vignaux (2003), os processos de tematização têm por objetivo propiciar o equilíbrio dos sentidos no que diz respeito à forma e às características de um determinado tema, ou seja, os adjetivos que o qualificam, levando a imagens ou modos de ser das coisas no mundo. São considerados processos sintetizantes que unem o conhecimento comum com o discursivo que reflete na ancoragem cognitiva e cultural.

Os excertos das entrevistas apontam para uma representação do ser professor enquanto o sujeito, que perante seus alunos, deve possuir conteúdo e domínio da área sobre a qual ministrará suas aulas. Trata-se do profissional que não pode falhar e, para tanto, deve possuir domínio teórico e prático.

Tal representação traz consigo a ideia primeira, ou a *themata*, que qualifica o professor como o agente do conhecimento, Assim, em sala de aula, é dele que emana o conhecimento e para o qual toda a atenção dos alunos deve estar voltada. Sem a sua orientação o conhecimento a ser produzido pelos estudantes pode vir a ser superficial.

Por outro lado, tal representação não deixa de ser retroalimentada por parte dos discentes. Em estudo realizado com estudantes universitários, Sales (2012) constatou que para eles a

docência está associada diretamente à competência, compromisso, ética, dedicação, dentre outros qualificativos que reforçam a ideia primeira, ou *themata*, acerca do ser professor, bem como compõem o núcleo duro do que seja a representação do ser professor.

Categoria: professor. **Subcategoria:** representações sobre as TDIC por parte dos professores. Indicadores que apontam a percepção dos entrevistados com as TDIC

[...] mas tem resistência da galera que é mais velha, de outra geração, de materializar isso agora. (1.M.).

Já que o pessoal não desgruda, então vamos usar isso ao nosso favor. (2.M.).

Muito limitado, não é? [...] Vai denunciar que eu sou ruim nessa área. (2.M.).

A gente tem medo e, inclusive, alguns professores não querem acessar, às vezes. [...] não é por não ter possibilidade no instrumental, na tecnologia em si, mas pela insegurança em saber lidar com [...] porque não conhece. Não sabe como acessar. (3.F.).

Nós precisaríamos dominar outras estratégias de ensino, outras metodologias de ensino, onde esses instrumentos, esses recursos viessem compor. (4.F.).

[...] mas tem, não sei como fazer, não sei como fazer. Então tem resistências. (4.F.).

É um desafio para os professores que ela, a tecnologia que está ali, ajude ele a se concentrar no assunto ou possibilite que ele veja coisas relacionadas com o assunto que você está falando. É um desafio imenso. (5.F.).

Mediadora da aula. Mediadora e não como elemento de dispersão da aula. (5.F.).

Categoria: professor. **Subcategoria:** representações sobre as TDIC por parte dos professores. Análise e Interpretação.

Elas (as representações sociais) são sempre derivadas de elementos nucleares 'pseudo-conceptuais', arquétipos de raciocínio comum ou 'preconcepções' estabelecidas ao longo de um largo espaço de tempo (*long durée*), isto é, tributárias de histórias retóricas e crenças sociais que possuem o *status* de imagens genéricas. (MOSCOVICI; VIGNAUX, 2003, pp. 243-246).

Afinal, como as TDIC estão repercutindo na imagem do professor?

Para os professores há o reconhecimento de que as TDIC não deixam de avançar, o que vem exigindo um maior cuidado por parte desses profissionais no sentido de dominarem esses novos recursos. Entretanto, tal desafio tem gerado uma espécie de desconforto dado que os professores, migrantes digitais, sentem-se inseguros no manuseio de tais recursos.

Os excertos levam a crer que as TDIC têm colocado em xeque a representação do papel docente. A ideia do agente do conhecimento acaba sendo abalada, dado que tais recursos exigem um conhecimento sobre o qual docente, muitas vezes, não tem domínio.

Da mesma forma, ao se perceber a TDIC como elemento dissipador da atenção sobre o professor, entende-se que há, aqui, um reforço da representação de que a aula, o saber, o conhecimento estão centrado na figura do professor. Reforça-se, assim, a representação do professor enquanto agente do conhecimento e para qual a atenção em sala deve estar voltada.

Categoria: docência. **Subcategoria:** aluno na contemporaneidade.
Indicadores que apontam sobre as representações dos entrevistados sobre os alunos.

[...] poxa, em alguns momentos eu percebo que os alunos estão dispersos [...] então a gente vem questionando esse contexto que vem aí [...]. (1M.).

Mas a gente sabe que tem essa demanda (uso das TICs no ensino) por parte do aluno. (1.M.). E aí tento, estou [...] mas não adianta. Daqui a pouco, vai ver, está lá... aí eu paro, vou navegar, está no Facebook. (2.M).

Sabe, em sala de aula respeitavam a gente, valorizavam o que você fazia, o que você falava. (2.M.).

Porque os alunos, a geração que tá vindo é a geração digital [...]. Eu acho que a geração que tá aí ela busca muito rápido e a gente anda no descompasso. (3.F.).

Um desafio pela linguagem que os alunos veem para a universidade [...] faz parte da linguagem deles, da geração deles. (4.F.).

Não adianta. O aluno, o que que eu noto, o aluno o tempo todo está no seu smartphone. (5.F.).

Categoria: docência. **Subcategoria:** aluno na contemporaneidade.
Análise e Interpretação.

Conforme expõe Kenski (2013, p. 96), “um olhar mais aguçado sobre os alunos que ocupam nossas salas de aula mostrará que eles são diferentes. Deparamo-nos com um novo perfil

de estudantes, incorporados no mundo digital e que busca encontrar algo que os desafie e os faça refletir e ampliar seus conhecimentos e habilidades.”

Ao olhar para os excertos pode-se identificar que para os professores entrevistados, as TDIC são representadas enquanto um elemento de dispersão. Assim vistas, tal representação remete a outra, qual seja: a de que a atenção deve estar centrada na figura do docente.

É possível depreender, ainda, a existência de uma imagem em que as TDIC estão a concorrer com os professores em sala de aula, roubando-lhe a atenção.

Nota-se, também, a existência de uma representação em relação ao aluno enquanto o agente do qual emanava o respeito (atenção) para com o professor.

Pode-se perceber, também, a partir das falas elencadas, que as TDIC são representadas enquanto elementos que desafiam a tradicional representação dos papéis instituídos em sala, quais sejam: o professor ensina e o aluno absorve o conhecimento. Elas passam a causar ranhuras nessa imagem e demandam por nova dinâmica para o ensino e aprendizagem. Algo desafiador para os professores.

Há, ainda, presente uma representação dicotômica, ou seja, com as TDIC os professores passam a enxergar os alunos a partir da questão geracional, ou seja, a sua geração e a deles.

4.5 CONSIDERAÇÕES

O estudo apresentado teve como objetivo identificar e interpretar as representações sobre docência e suas repercussões no processo de apropriação e uso das TDIC por parte de docentes dos cursos de Serviço Social. Para tanto, partiu-se de entrevistas semiestruturadas, as quais se desdobraram no conjunto de categorias que foram apresentadas, cujo rol foi interpretado a partir da análise de conteúdo.

Os excertos pinçados das entrevistas apontaram que para o grupo entrevistado o professor é o agente que detém o conhecimento. Deve, em sala de aula, demonstrar conhecimento, ter domínio de conteúdo e de recursos. Não cabe ao docente adentrar uma sala de aula sem que tenha domínio de conteúdo. Ele

é o centro da atenção e também o agente que deve conduzir os alunos ao conhecimento.

Percebe-se que a concepção do papel do professor é reforçada quando se olha para a representação que o grupo estabelece sobre o aluno. As falas dos entrevistados reforçam a ideia de que sem o professor na sala de aula o aprendizado corre o risco de não acontecer. A atenção em sala de aula, portanto, deve estar voltada ao professor enquanto agente do saber ou daquele que detém o conhecimento.

A representação do papel docente, reproduzida ao longo do tempo e lastreada por meio do espelhamento em experiências anteriores, passa a sofrer ranhuras com o advento das TDIC. A onipresença de tais recursos, quer na vida privada quanto profissional, é regida por elementos periféricos que cercam a representação do que seja o professor e a sua ação docente, exigindo-lhe uma reconfiguração.

Para os entrevistados, os estudantes são representados enquanto alunos de outra geração – a digital –, a qual não converge com a representação existente entre os professores em relação ao que se espera do estudante: que seja interessado, respeitoso, participe no momento certo, comprometido com a exposição do professor.

É possível depreender, também, a partir das contribuições oriundas dos entrevistados, que as TDIC são vistas como elemento de ameaça ao papel do docente enquanto agente do saber. Para os entrevistados, o papel docente é o de sujeito que deve deter o conhecimento para transmiti-lo, mas se é despossuído de saberes sobre as TDIC, opta por não utilizá-las, pois um mal uso pode acabar criando ranhuras em tal imagem..

As TDIC, enquanto recursos para o ensino e a aprendizagem, apresentam-se aos professores como um conhecimento novo, ou seja, que não compõe o cabedal de saberes apropriados ao longo da vida docente e sobre o qual, portanto, não detêm domínio de conteúdo. Ao considerar este o ponto de equilíbrio ou, segundo Moscovici e Abric (2003), o núcleo duro da representação sobre o papel do professor, entende-se que as TDIC são um elemento desestabilizador daquela representação.

Frente ao exposto, depreende-se que a representação sobre o ser docente, ou seja, a do agente que deve deter o conhecimento

para adentrar a sala de aula, acaba por reverberar em uma maior apropriação e uso de tais recursos por parte dos professores, dado que este é um conhecimento do qual não possuem domínio, pois não foi contemplado nos espaços de sua formação para a docência (mestrado e doutorado), tampouco dominado pelos antigos mestres que serviram de inspiração e fonte de referência para a docência.

Por certo que os resultados do estudo aqui apresentado expressam a síntese de uma primeira aproximação com a questão das representações que cercam docentes e TDIC. Como toda e qualquer pesquisa, entretanto, a investigação realizada não se esgota em si mas, ao contrário, abre espaço para desdobramentos futuros. Dentre eles, a discussão sobre o processo de preparação para a docência no âmbito do Serviço Social e a formação continuada para a apropriação e uso das TDIC nos processos de ensino e aprendizagem por parte dos professores que atuam nas graduações de Serviço Social.

4.6 REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARTNIK, Helena Leomir de Souza; MACHADO, Ilze Maria Coelho. A formação pedagógica do professor universitário. VIII Congresso Nacional de Educação. Área temática: formação de professores. **Anais...** Curitiba: PUC/PR, 2008. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/141_339.pdf. Acesso em: 22 maio 2017.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alves, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal, Porto: Ed. Porto, 1984.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**. Vitória da Conquista, ano II, nº 2, 2004, pp. 105-114. Disponível em: [http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/view File/ 3792/pdf_121](http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/view/File/3792/pdf_121). Acesso em: 17 set. 2016.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvanna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Trad. de Sandra Regina Metz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOISE, W. L'ancrage dans les études sur les représentations sociales. **Bulletin de Psychologie**. Paris, v. 45, n° 405, 1992, pp. 189-195.

ERTMER, Peggy A. Addressing First – and Second-Order Barriers to Change: Strategies for Technology Integration. **ETR&D**, v. 47, n° 4, 1999, pp. 47-61. Disponível em: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2FBF02299597.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2017.

ERTMER, Peggy A. Teacher Pedagogical Beliefs: the final frontier in our question for technology integration? **Educational Technology Research and Development**, v. 53, n° 4, 2005, pp. 25-40. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ732691>. Acesso em: 20 jun. 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Didática no ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2009.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

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

MOSCOVICI, Serge; VIGNAUX, Georges. O conceito de *Themata*. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigação em psicologia social**. Trad. Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, pp. 215-250.

MOSCOVICI, Serge. Questões Metodológicas In: SCHULZE, Clélia Maria Nascimento; JESUINO, Jorge Correia (Orgs.). **Representações Sociais, Ciência e Tecnologia**. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOSCOVICI, Serge; VIGNAUX, Georges. O conceito de Themata. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigação em psicologia social. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, pp. 215-250.

OLIVEIRA, Márcio S. B. S. de. Representações sociais e sociedades: a contribuição de Serge Moscovici. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, v. 19, nº 55, jun. 2004, pp. 180-186. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092004000200014&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 set. 2017.

PEIXOTO, Ana Cristina Santos; FONSECA, Hejaine de Oliveira; OLIVEIRA, Ramony M. Ancoragem. **Cadernos Cespuc**. Belo Horizonte, nº 23, 2013, pp. 8-12. Disponível em: [file:///D:/Usuario/Downloads/8297-30341-1-PB%20\(1\).pdf](file:///D:/Usuario/Downloads/8297-30341-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 16 out. 2016.

PEREZ, Judith; MAIA, Helenice. **Representações sociais de saberes da experiência por professores**: a experiência cotidiana como orientadora da prática docente. Alemanha, Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002, v.1.

SALES, Monica Patrícia da Silva. **Docência no ensino superior nas representações sociais de estudantes**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em Educação, 2012. 177f. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/12873/1/Docencia%20no%20Ensino%20Superior%20as%20Representacoes%20Sociais%20de%20Estudantes.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2018.

SPINK, Mary Jane P. O conceito de representação social na abordagem psicossocial. **Caderno de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v. 9, n° 3, Sept. 1993, pp. 300-308. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X1993000300017&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 Sept. 2016.

5 DA TESE E DOS DESDOBRAMENTOS PARA ESTUDOS FUTUROS

Esta pesquisa propôs-se a estudar as representações sobre a docência e seus reflexos na apropriação e uso das TDIC por parte de docentes que atuam nas graduações de Serviço Social. A investigação teve por universo professores que atuam nos cursos ofertados no Estado do Paraná e considerou em seu enfoque tanto dados quantitativos quanto qualitativos. A esses foi dada maior ênfase a partir das entrevistas realizadas e cujas análises ocorreram a partir de categorias elencadas e interpretadas com análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

A coleta de dados partiu da pesquisa exploratória *online*, do *survey online* e das entrevistas, que convergiram uma gama de informações, as quais foram distribuídas nos três artigos que compuseram a estrutura deste estudo. A leitura e a (re) leitura dos dados permitiu alcançar uma visão do conjunto de informações disponíveis, bem como sinalizou as discussões inerentes ao tema, as representações sociais e o objeto de estudo, no caso, as representações sobre docência e seus reflexos na apropriação e uso das TDIC.

Em seu conjunto, mas muito mais quando se deparou com as informações apresentadas nos dois últimos artigos, encontrou-se elementos que permitem corroborar a tese inicial, qual seja: a de que as representações sobre docência acabam refletindo na apropriação e no uso das TDIC por parte dos professores que atuam nas graduações de Serviço Social.

A leitura e a interpretação dos dados levantados a partir do artigo “Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC): apropriação e usos pelos professores de Serviço Social”, indicam que para os professores entrevistados as TDIC foram ancoradas, ou seja, classificadas como mais um recurso para os processos didáticos, tal como defende Moscovici (1978): representar e tornar familiar algo não familiar. Neste sentido, os professores têm buscado se apropriar das TDIC, ainda que de forma limitada. Buscam, assim, ancorá-las em seu universo, classificando-as como mais um instrumento de trabalho, ou seja, no processo de objetivação, transformam-nas em mais um recurso, tal como o quadro negro, o livro, o lápis, a caneta, de modo a transmitirem o

conhecimento, mantendo o seu uso de forma centralizada, ou melhor, centrada na figura do professor. Acredita-se que o uso manifesto pelo grupo permite identificar uma representação do papel docente.

A utilização volta-se aos recursos em TDIC, sobre os quais detém algum conhecimento, como a base de dados, recursos audiovisuais, plataformas e redes sociais. Sobre tais recursos detém o domínio necessário para o ensino, ou seja, não há risco, pois o conhecimento, ainda que limitado em relação às tais tecnologias, se faz presente e acaba por não o expor, dado que o uso se atém aos limites do conhecido.

Percebe-se a centralização da aula, de tarefas e da produção do conhecimento a partir da figura docente. O professor passa a ser o agente que determina o uso dos recursos em TDIC. Ele é o agente central do qual partem as orientações no que tange à produção do conhecimento. O professor é quem ensina, ele detém o conhecimento e aponta o caminho, dá as diretrizes. Se a utilização das TDIC, conforme demonstrado no segundo artigo, leva a crer na existência de uma centralização do saber na figura docente, o terceiro artigo – “Representações sobre a docência e seus reflexos na apropriação e uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) entre professores de Serviço Social” – traz informações que reforçam a ideia do professor enquanto agente do saber.

Suas falas em relação ao “papel do professor” e da relação do professor com as TDIC, acabam por indicar que muito mais do que as representações sobre as TDIC é a representação sobre o “ser professor”, que acaba refletindo no processo de apropriação e uso de tais tecnologias por parte dos docentes. Para o grupo de entrevistados, o professor é o agente que detém o conhecimento. Deve, em sala de aula, demonstrá-lo, ter domínio de conteúdo, de recursos. Não cabe a um docente adentrar uma sala de aula sem que tenha tal domínio, pois é o centro da atenção e também o agente que deve conduzir os alunos ao conhecimento.

Essa representação em relação ao papel docente se deve à imagem que o grupo apresenta sobre a figura docente. Ao se amparar no conceito de *themata*, a ideia primeira que classifica e adjetiva, Moscovici e Vignaux (2005) revelam que a ideia primeira é que o professor é o sujeito que detém o saber. Essa primeira ideia

do agente que tudo sabe, todavia, é colocada em xeque frente às TDIC. Estas suscitam dos professores um domínio de conhecimento que extrapola aquele emanado dos livros, textos, ou seja, avança para além dos limites do saber apresentado pelo professor em sua formação.

Na ausência de um maior conhecimento sobre as TDIC, essas passam a ser apropriadas enquanto um instrumento a mais no rol daqueles utilizados pelos professores para os processos de ensino e aprendizagem. São utilizadas para se fazer aquilo que tem caracterizado em grande parte o ensino nos dias atuais: aula centrada no professor, o qual por meio das TDIC transmite o seu saber, ou seja, moderniza o processo de ensino, mas não necessariamente o transforma com a ajuda de tais recursos. Perpetuam-se as práticas pedagógicas que se atêm aos limites daquilo que o docente concebe enquanto seu papel, sem correr o risco de que tais recursos acabem por expor as suas limitações. Isto indica que as TDIC, mesmo quando apropriadas reproduzem uma concepção tradicional de ensino e aprendizagem.

Entende-se que o não rompimento com esta dinâmica tem um impacto considerável na profissão. A não exploração das múltiplas possibilidades de uso das TDIC no âmbito do Serviço Social acaba por favorecer e alimentar um círculo vicioso, qual seja: continuar-se-á formando docentes com pouco conhecimento sobre o potencial de uso de tais recursos, que formarão profissionais com baixo conhecimento em relação a tais tecnologias. Da mesma forma, está se formando novos professores da área que levarão para as salas de aula aquilo que já conhecem em TDIC, mas sem um maior conhecimento sobre as possibilidades que esses recursos podem vir a oferecer para a profissão.

Como alerta, todavia, o próprio Moscovici (1978), toda representação não é imutável, mas ela sofre influência do meio, o qual tende a trazer elementos novos que passam a ecoar em seu núcleo duro. Nesse sentido, a exploração das TDIC por parte dos professores no âmbito das graduações ultrapassa simplesmente uma formação continuada para tal uso. Exige a discussão, no seio da profissão, sobre temas que se não discutidos tendem a perpetuar as representações encontradas,

Entende-se que a profissão, por meio do conjunto Conselho Federal de Ensino de Serviço Social (CFESS) e da Associação

Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), deveriam inserir na agenda a questão da inserção da profissão no mundo digital. Uma profissão com um projeto ético-político explicitamente defensor dos direitos dos trabalhadores pode contar com o apoio das TDIC para o seu intento. Descortina-se, como tais instâncias vislumbram, a relação da profissão com as TDIC e, quando confrontadas com as diretrizes governamentais para a gestão das políticas sociais, pode permitir vislumbrar os rebatimentos no campo profissional.

Neste sentido, uma outra questão a ser contemplada em estudos futuros diz respeito às Diretrizes Curriculares para a formação em Serviço Social. Investigações futuras que contemplem a relação dos egressos com as TDIC nos campos de trabalho, podem vir a apontar elementos que permitirão avaliar a necessidade, ou não, de pensar o mundo do trabalho à luz do desenvolvimento das TDIC. Identificar a forma como os assistentes sociais têm otimizado os recursos em TDIC nos espaços sócio-ocupacionais pode trazer elementos para (re) pensar as Diretrizes Curriculares e a formação para a docência em Serviço Social no contexto digital.

A questão da formação para a docência no âmbito da profissão é um tema que merece a devida atenção. Conforme demonstrado na investigação, a docência é algo que vai se aprendendo na caminhada. Acredita-se que a complexidade que a envolve ultrapassa tal perspectiva e passa a exigir um maior aprimoramento para o seu exercício. O domínio teórico ou mesmo técnico operativo da profissão é insuficiente para os processos de ensino e aprendizagem.

Cabe refletir sobre o processo de qualificação para tal atividade, sendo necessário entender o processo de organização da educação no Ensino Superior, o sistema de gestão e os impactos da economia sobre tal política. Da mesma forma, obter qualificação para ensinar, conhecendo e reconhecendo diferentes métodos para tal fim, bem como maior apropriação sobre as formas de aprendizagem. Afinal, a sala de aula não é homogênea, tampouco a forma de aprender dos alunos. Nesse sentido, identificar as iniciativas inovadoras para a formação docente em Serviço Social é uma questão a ser buscada em pesquisas futuras.

Outra questão, fruto de reflexões e investigações no porvir, é a inserção das TDIC de forma transversal na matriz curricular dos cursos. A pesquisa demonstrou que ela tem acontecido, mas de forma isolada, ou seja, em disciplinas. Entende-se que, diante do avanço das TDIC, especialmente nos processos de gestão das políticas sociais, ela deve ser um tema transversal no processo de formação dos futuros profissionais. Resta saber quais outras limitações, para além das identificadas nesta pesquisa, estão a impedir tal transversalidade.

Dentre tantas as questões que se desdobraram a partir deste estudo, a da formação de grupos de práticas entre os professores para o aprendizado sobre as TDIC passa a ser uma questão sobre a qual se deve debruçar. Tal qual defende Belluomini (2013), acredita-se que os professores que detêm um maior conhecimento sobre as TDIC devem liderar grupos de aprendizagem e, assim, partilharem seus conhecimentos, dividirem experiências e fortalecerem as comunidades de práticas. Acredita-se que os professores que hoje ministram disciplinas voltadas às TDIC nas graduações têm muito a contar sobre a receptividade a tal ideia entre seus pares.

Enfim, como em toda tese, esta não se propôs a buscar um ponto final para a pesquisa. Ao contrário, se propôs a realizar uma aproximação com a questão das TDIC no âmbito do Serviço Social a partir da questão da docência. E, como toda pesquisa, finda deixando inúmeras indagações a serem respondidas em estudos futuros, bem como nos aspectos poucos explorados e possíveis de novas análises dos dados coletados.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean Claude. **Práticas Sociais y Representaciones**. Trad. Dacosta Chvrud y Fátima Flores Palacios. Colonia del Carmen: Covoacén 2001, pp. 7-32.
- ALMEIDA, Maria Elizabete Biaconcini. Prefácio. In: COSTA, Fernando Albuquerque (Org.); RODRIGUEZ, Carla; CRUZ, Elisabete; FRADÃO, Sandra. **Repensar as TDIC na educação: o professor como agente transformador**. Carnaxide: Santillana, 2012.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaios sobre as metamorfoses e a centralização do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2011.
- ARRIETA, C. Adolfo; MONTES, V. Donicer. Alfabetización digital: uso de las TIC's más allá de una formación instrumental y una buena infraestructura. **Revista Colombiana de Ciência Animal**, v. 3, n° 1, 2011. Disponível em: <http://goo.gl/7uNZQv>. Acesso em: 17 jan. 2015.
- ARRUDA, A. Despertando do pesadelo: a interpretação. In: MOREIRA, A. S. P. et al. **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Ed. da UFPB, 2005, pp. 229-255.
- ARRUDA, Sebatiana Lindaura de; BELLINI, Marta. Representações sociais: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental. **Acta Scientiarum, Human and Social Sciences**. Maringá, PR, v. 33, n° 2, 2011, pp. 149-159. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/10256>. Acesso em: 28 ago. 2016.
- BALADELL, Ana Paula Domingos; BARROS, Marta Silene Ferreira; ALTOÉ, Anair. Desafios para o professor na sociedade da informação. **Educar em Revista**. Curitiba, n° 45, set. 2012, pp. 155-165. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602012000300011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 maio 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROCO, Maria Lúcia S. Barbárie e neoconservadorismo: os desafios do projeto ético-político. **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo: Cortez, nº 106, 2011, pp. 205-218.

BARTNIK, Helena Leomir de Souza; MACHADO, Ilze Maria Coelho. A formação pedagógica do professor universitário. VIII Congresso Nacional de Educação. Área temática: formação de professores. **Anais...** Curitiba: PUC/PR, 2008. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/141_339.pdf. Acesso em: 22 maio 2017.

BELLUOMINI, Ellen. Technology Changing the Face of Social Work. In: **The New Social Worker**: the social worker carrer's magazine, v. 20, nº 2, dez./2013. Disponível em: http://www.socialworker.com/the_new_social_worker_print_edition. Acesso em: 31 jul. 2014.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Trad. de Maria João Alves, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal, Porto: Ed. Porto, 1984.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Trad. de Maria João Alves; Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal, Porto: Ed. Porto, 1991.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Sistema Nacional de Informação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS)**. Disponível em: <http://mds.gov.br/assuntos/assistencia-social/gestao-do-suas/sistemas-de-informacao-da-rede-suas>. Acesso em: 10 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Sistema Único de Saúde (SUS)**. Disponível em: <http://datasus.saude.gov.br/>. Acesso em: 10 dez. 2018.

BRAZ, Marcelo. A hegemonia em xeque: projeto ético-político do Serviço Social e seus elementos constitutivos. **Revista Inscrita**. Brasília, CFESS, nº 10, 2007.

BUSTAMANTE, Enrique. Comunicación y Educación en la Era Digital. **Revista de Economía Política das Tecnologias da Informação e Comunicação**, v. III, nº 3, Sep/Dic 2001, pp. 6-14. Disponível em: <http://www.eptic.com.br/arquivos/Revistas/Vol.III,n.3,2001/EPTIC-III-3.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2014.

CANTINI, Marcos Cesar et al. **O desafio do professor frente às novas tecnologias**. 2006. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-081-TC.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2016.

CARDOSO, Isabel Cristina da Costa; GRANERMANN, Sara; BEHRING, Elaine Rossetti; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira. **Proposta básica para o projeto de formação profissional**: novos subsídios para o debate. São Paulo, nº 7, nov. 1997. São Paulo: Cortez, 1997 (Caderno ABESS).

CASTRO, Marina Monteiro de Castro; TOLEDO, Sabrina Navarro. **A Reforma Curricular do Serviço Social de 1982 e sua implantação na Faculdade de Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora**. 2011. Disponível em: <https://libertas.ufjf.emnuvens.com.br/libertas/article/view/1592>. Acesso em: 5 ago. 2016.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

COLMÁN, Evaristo, TOSCAN, Franciele. Tecnologias de informação, processos de trabalho do assistente social e formação profissional. **Serviço Social em Revista**, v. 5, nº 2, 2003. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c-v5n2.htm>. Acesso em: 31 jul. 2014.

CORTELLA, Mario Sergio. **Educação, escola e docência**: novos tempos, novas atitudes. São Paulo: Cortez, 2014.

COSTA, Fernando Albuquerque (Org.); RODRIGUEZ, Carla; CRUZ, Elisabete; FRADÃO, Sandra. **Repensar as TDIC na educação: o professor como agente transformador**. Carnaxide: Santillana, 2012.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**. Vitória da Conquista, BA, ano II, nº 2, 2004, pp. 105-114. Disponível em: http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/viewFile/3792/pdf_121. Acesso em: 17 set. 2016.

DAGNINO, Renato. O pensamento latino-americano em Ciência, Tecnologia e Sociedade (PLACTS) e a obra de Andrew Feenberg. In: NEDER, Ricardo T. (Org.). **A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática poder e tecnologia**. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina / CDS / UnB / Capes, 2010, pp. 25-48.

DAMAS, Maria Joaquina; KETELE, Jean'Marie de. **Observar para avaliar**. Coimbra, Portugal: Livraria Almeida, 1985.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvanna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Trad. de Sandra Regina Metz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOISE, W. L'ancrage dans les études sur les représentations sociales. **Bulletin de psychologie**. Paris, v. 45, nº 405, 1992, pp. 189-195.

ERTMER, Peggy A. Addressing First and Second-Order Barriers to Change: Strategies for Technology Integration. **ETR&D**, v. 47, nº 4, 1999, pp. 47-61. Disponível em: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2FBF02299597.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2017.

ERTMER, Peggy A. Teacher Pedagogical Beliefs: the final frontier in our question for technology integration? *Educational Technology Research and Development*, v. 53, nº 4, 2005, pp. 25-40. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ732691>. Acesso em: 20 jun. 2017.

FEENBERG, Andrew. O que é filosofia da tecnologia? In: NEDER, Ricardo T. (Org.). **A teoria crítica de Andrew Feenberg:** racionalização democrática, poder e tecnologia. 2. ed. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina / CDS / UnB / Capes, 2013, pp. 51-64.

FREITAS, Henrique; JENISSEK, Raquel Muniz; MOSCAROLA, Jean. Dinâmica do processo de coleta e análise de dados via web. CIBRAPEQ – Congresso Internacional de Pesquisa Qualitativa, 24 a 27 de março de 2004. **Anais...** Taubaté/SP, 2004. 12 p. Disponível em: http://gianti.ea.ufrgs.br/files/artigos/2004/2004_157_CIBRAPEQ.pdf. Acesso em: 5 fev. 2019.

GERGEN, Mary M.; GERGEN, Kenneth J. Investigação qualitativa: tensões e transformações. In: DENZIN, Norman K. **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. Tradução: Sandra Regina Metz. Porto Alegre: Artmed, 2006, pp. 367-388.

GIL, Antonio Carlos. **Didática no ensino superior.** São Paulo: Atlas, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica.** Campinas, SP: Alínea, 2001.

IAMAMOTO, Marilda Villela. O projeto profissional. In: IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço Social em Tempo de Capital Fetiche.** São Paulo: Cortez, 2012, pp. 222-233.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **Representações sociais.** Rio de Janeiro: Eduerj, 2001, pp. 17-44.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente.** Campinas, SP: Papyrus, 2013.

LEITE, Lígia Silva (Org.); POCHO; Cláudia Lopes; AGUIAR, Márcia de Medeiros; SAMPAIO, Marisa Narcizo. **Tecnologia educacional: descubra suas possibilidades na sala de aula**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LEWGOY, Alzira; ARRUDA, Marina Patrício. Da escrita linear à escrita digital: atravessamentos profissionais. **Textos e Contextos**, nº 2, dez. 2003. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/arTDICle/viewFile/955/735>. Acesso em: 9 out. 2016.

LIME SURVEY. Disponível em: <https://www.limesurvey.org/>. Acesso em: 10 abr. 2016.

LOJKINE, Jean. **A revolução informacional**. Trad. de José Paulo Netto. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MADEIRA, M. C. Representações sociais e processo discursivo. In: MOREIRA, A. S. P. et al. **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. 6. ed. João Pessoa: UFPB, 2005. p. 459-467.

MOSCOVICI, Serge. Ideias e seu desenvolvimento: um diálogo entre Serge Moscovici e Ivana Marková. In: MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 305-388.

MOSCOVICI, Serge. Questões Metodológicas In: SCHULZE, Clélia Maria Nascimento; JESUINO, Jorge Correia (Orgs.). **Representações Sociais, Ciência e Tecnologia**. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOSCOVICI, Serge; VIGNAUX, Georges. O conceito de *Themata*. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigação em psicologia social**. Trad. Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, pp. 215-250.

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

NEDER, Ricardo T. (Org.). **A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia**. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina / CDS / UnB / Capes, 2010.

NESPOR, Jan. The role of beliefs in the practice of teaching. **Journal of Curriculum Studies**, v. 19, nº 4, 1987, pp. 317-328.

NETTO, José Paulo. A construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social. In: MOTA, Ana Elizabete et al. **Serviço social e Saúde: trabalho e trabalho profissional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009, pp. 141-160.

NETTO, José Paulo. Das ameaças à crise. **Revista Inscrita**. Brasília: CFESS, ano VII, nº 10, nov. 2007, pp. 37-40.

OLIVEIRA, Márcio S. B. S. de. Representações sociais e sociedades: a contribuição de Serge Moscovici. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, v. 19, nº 55, Jun. 2004, pp. 180-186. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092004000200014&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 Sept. 2017.

PEIXOTO, Ana Cristina Santos; FONSECA, Hejaine de Oliveira; OLIVEIRA, Ramony, M. Ancoragem. **Cadernos Cespuc**. Belo Horizonte, nº 23, 2013, pp. 8-12. Disponível em: [file:///D:/Usuario/Downloads/8297-30341-1-PB%20\(1\).pdf](file:///D:/Usuario/Downloads/8297-30341-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 16 out. 2016.

PEREZ, Judith; MAIA, Helenice. **Representações sociais de saberes da experiência por professores: a experiência cotidiana como orientadora da prática docente**. Alemanha, Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002, v.1.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, v. 2, n. 1, 2005, 1328 p., pp. 1- 531.

RAMOS, Sâmya Rodrigues. Limites e possibilidades históricos do projeto ético-político. **Revista Inscrita**. Brasília: CFESS, ano IX, n° 12, 2009, pp. 41-48.

RIBBENS, J.; EDWARDS, R. (Eds.). **Feminist dilemmas in qualitative research: public knowledge and private lives**. London: Sage, 1998.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

SALES, Monica Patrícia da Silva. **Docência no ensino superior nas representações sociais de estudantes**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em Educação, 2012. 177f. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/12873/1/Docencia%20no%20Ensino%20Superior%20as%20Representacoes%20Sociais%20de%20Estudantes.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2018.

SANTOS, Cleusa. Diretrizes Curriculares da ABEPSS: desafios atuais da supervisão para a concretização do perfil profissional. **Revista Serviço Social & Saúde**. Campinas, SP: Unicamp, v. IX, n° 10, Dez. 2010. Disponível em: www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=47808. Acesso em: 4 ago. 2016.

SARUP, Madan. El curriculum y a reforma educativa: hacia una nueva política de la educación. **Revista de educación**, n° 291, Enero-Abril, 1990, pp. 193-221. Disponível em: <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre291/re2910900477.pdf?documentId=0901e72b81376b28>. Acesso em: 5 fev. 2019.

SPINK, Mary Jane P. O conceito de representação social na abordagem psicossocial. **Caderno de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v. 9, n° 3, Sept. 1993, pp. 300-308. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X1993000300017&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 Sept. 2016.

VELOSO, Renato. **Serviço Social, Tecnologia da Informação e trabalho**. São Paulo: Cortez, 2011.

WERNER, Rosiléa Clara. Análise das diretrizes curriculares para o Serviço Social a partir da resolução CNE/CES 15/2002. 3º Congresso Internacional de Educação: Educação e Saberes para o Século XXI. 9-11 de junho de 2011. **Anais...** Universidade Estadual de Ponta Grossa. Disponível em: www.isapg.com.br/2011/ciepg/download.php?id=184. Acesso em: 4 ago. 2016.

YOUNG, Jong Kim. New Information Technology and Social Work Education in South Korea. **The International Journal of Continuing Social Work Education**, v. 2, n° 1, 1999, pp. 35-37. Disponível em: <http://www.profdevjournal.org/articles/21035.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2014.

OBRAS CONSULTADAS

ARANTES, Ana Paula Pereira; GEBRAN, Raimunda Abou. **Docência no Ensino Superior**: trajetórias e saberes. Jundiaí, SP: Paço Editorial, 2013.

BRASIL. e-Mec. **Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados**. 2016. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 8 abr. 2016.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD 2015**. Acesso à Internet, à Televisão e Posse de Telefone Móvel Celular para uso Pessoa. Disponível em: https://ww2.ibge.gov.br/home/estatisTDICa/populacao/acessointernet2015/default_xls.shtm. Acesso em: 19 abr. 2018.

BRASIL. Universidade Federal da Integração Latino Americana – UNILA. **Curso de Serviço Social**. Matriz Curricular e Ementário. Disponível em: <https://www.unila.edu.br>. Acesso em: 25 jan. 2016.

BRASIL. Universidade Federal do Paraná – UFPR. **Curso de Serviço Social**. Matriz Curricular e Ementário. Disponível em: <http://www.litoral.ufpr.br/portal>. Acesso em: 25 jan. 2016.

BRASIL. Universidade Federal do Paraná – UFPR. **Curso de Serviço Social**. Matriz Curricular e Ementário. Disponível em: <http://www.litoral.ufpr.br/portal>. Acesso em: 25 jan. 2016.

CARVALHO NETO, Cacildo Teixeira de; BARROS, Jaqueline de Melo; GAZOTTO, Mireille Alves. A docência em Serviço Social: espaço de atuação profissional. **Caminhos da Educação**, v. 3, n° 1, 2011. Disponível em: <https://ojs.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/463>. Acesso em: 9 jun. 2016.

CENTRO UNIVERSITÁRIO – UNISEB. Londrina. **Graduação: Serviço Social**. Matriz Curricular. Disponível em: <http://www.uniseb.com.br/>. Acesso em: 8 abr. 2016.

CENTRO UNIVERSITÁRIO AUTÔNOMO DO BRASIL – UNIBRASIL. **Graduação:** Serviço Social. Matriz Curricular. Disponível em: http://www.unibrasil.com.br/detalhe_categoria.asp?id=714. Acesso em: 8 abr. 2016.

CENTRO UNIVERSITÁRIO CLARETIANO – CEUCLAR. Curitiba. **Graduação:** Serviço Social. Matriz Curricular. Disponível em: <https://claretiano.edu.br/>. Acesso em: 8 abr. 2016.

CENTRO UNIVERSITÁRIO DA GRANDE DOURADOS – UNIGRAN – Assis Chateaubriand. **Graduação:** Serviço Social. Matriz Curricular. Disponível em: <http://www.unigran.br/>. Acesso em: 8 abr. 2018.

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ – UNICESUMAR – Curitiba. **Graduação:** Serviço Social. Matriz Curricular. Disponível em: <http://www.ead.cesumar.br/>. Acesso em: 8 abr. 2016.

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ – UNICESUMAR. **Graduação:** Serviço Social. Matriz Curricular. Disponível em: <https://www.unicesumar.edu.br/presencial/cursos-graduacao/servico-social/>. Acesso em: 10 abr. 2016.

CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL – UNINTER – Verê. **Graduação;** Serviço Social. Matriz Curricular. Disponível em: <http://uninter.com/graduacao-presencial/cursos/bacharelados/servico-social>. Acesso em: 8 abr. 2016.

CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL – UNINTER. **Graduação:** Serviço Social. Matriz Curricular. Disponível em: <http://uninter.com/graduacao-presencial/cursos/bacharelados/servico-social>. Acesso em: 8 abr. 2016.

CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI – UNIASSELVI. Curitiba. **Graduação;** Serviço Social. Matriz Curricular. Disponível em: <http://www.grupouniasselvi.com.br/Style%20Library/Landing/index.html>. Acesso em: 8 abr. 2016.

ERTMER, Peggy A.; LETWICH, Anne T. Ottenbret. Teacher technology change: how knowledge, confidence, beliefs and culture intersect. **JRTE**, v. 42, n° 3, 2010, pp. 255-284. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/3de7/0c9cea762e4516b1a191d255598ec9aa7358.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.

FACULDADE ANHANGUERA DE CASCAVEL. **Graduação**; Serviço Social. Matriz Curricular. Disponível em: <http://www.anhanguera.com/home/>. Acesso em: 8 abr. 2016.

FACULDADE CENTRO OESTE DO PARANÁ – FACEOPAR. **Graduação**: Serviço Social. Matriz Curricular. Disponível em: <http://faig.com.br/graduacao/graduacaoDetalhada/4>. Acesso em: 8 abr. 2016.

FACULDADE DE AMPERE – FAMPER. **Graduação**: Serviço Social. Matriz Curricular. Disponível em: <http://www.famper.com.br/2013/>. Acesso em: 8 abr. 2016.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DO PARANÁ. FESP. **Graduação**: Serviço Social. Matriz Curricular. Disponível em: <http://www.fesprr.br/portal/ensino/>. Acesso em: 8 abr. 2016.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO, ADMINISTRAÇÃO E TECNOLOGIA DE IBAITI. FEATI. **Graduação**: Serviço Social. Matriz Curricular. Disponível em: <http://www.feati.edu.br/>. Acesso em: 8 abr. 2016.

FACULDADE DE ENSINO SUPERIOR DO CENTRO DO PARANÁ – UCP. **Graduação**: Serviço Social. Matriz Curricular. Disponível em: <http://ucpparana.edu.br/>. Acesso em: 8 abr. 2016.

FACULDADE DE PINHAIS. FAPI. **Graduação**: Serviço Social. Matriz Curricular. Disponível em: <http://www.fapi-pinhais.edu.br/web/>. Acesso em: 8 abr. 2016.

FACULDADE DE TECNOLOGIA DE CURITIBA. **Graduação**: Serviço Social. Matriz Curricular. Disponível em: http://fatecpr.com.br/index_cursosgraduacao.html. Acesso em: 8 abr. 2016.

FACULDADE DO NOROESTE PARANAENSE – FANP.

Graduação: Serviço Social. Matriz Curricular. Disponível em: <http://www.fanp.edu.br/>. Acesso em: 8 abr. 2016.

FACULDADE EDUCACIONAL DE MEDIANEIRA – FACEMED.

Graduação: Serviço Social. Matriz Curricular. Disponível em: <http://www.udc.edu.br/v5/#/udc/>. Acesso em: 8 abr. 2016.

FACULDADE GUAIRACÁ. **Graduação:** Serviço Social. Matriz Curricular. Disponível em: <http://guairaca.com.br/graduacao/servico-social/>. Acesso em: 8 abr. 2016.

FACULDADE INGÁ. **Graduação:** Serviço Social. Matriz Curricular. Disponível em: <http://uninga.edu.br/>. Acesso em: 8 abr. 2016.

FACULDADE ITCNE DE CASCAVEL – ITCNE. **Graduação:** Serviço Social. Matriz Curricular. Disponível em: <http://www.valoresqueficamparaavida.com/#!/faculdade-itecne/c10fk>. Acesso em: 8 abr. 2016.

FACULDADE METROPOLITANA DE MARINGÁ. **Graduação:** Serviço Social. Estrutura Curricular. Disponível em: <http://famma.br/graduacao/curso/servico-social>. Acesso em: 10 abr. 2016.

FACULDADE PADRE JOÃO BAGOZZI. Faculdade Bagozzi. **Graduação:** Serviço Social. Matriz Curricular. Disponível em: <http://www.faculdadebagozzi.edu.br/>. Acesso em: 8 abr. 2016.

FACULDADE UNIÃO DAS AMÉRICAS. **Graduação:** Serviço Social. Matriz Curricular. Disponível em: <http://uniamerica.br/>. Acesso em: 8 abr. 2016.

FACULDADE UNIÃO DE CAMPO MOURÃO. **Graduação:** Serviço Social. Matriz Curricular. Disponível em: <http://www.faculdadeuni campo.edu.br/curso>. Acesso em: 8 abr. 2016.

FACULDADES INTEGRADAS DO VALE DO IGUAÇU. **Graduação.** Serviço Social. Matriz Curricular. Disponível em: <http://www.uni guacu.edu.br/graduacao/servico-social/>. Acesso em: 8 abr. 2016.

FACULDADES INTEGRADAS ESPÍRITAS. FIES. **Graduação:** Serviço Social. Matriz Curricular. Disponível em: <http://www.faculdadeespirita.com.br/cursos/>. Acesso em: 8 abr. 2016.

INSTITUTO SUPERIOR DE FOZ DO IGUAÇU. **Graduação:** Serviço Social. Matriz Curricular. Disponível em: <http://www.cesufoz.edu.br/>. Acesso em: 8 abr. 2016.

LOURENCO, Cléria Donizete da Silva; LIMA, Manolita Correia; NARCISO, Eliza Rezende Pinto. Formação pedagógica no ensino superior: o que diz a legislação e a literatura em Educação e Administração? **Avaliação (Campinas)**. Sorocaba, v. 21, n° 3, nov. 2016, pp. 691-718. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772016000300691&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 09 nov. 2017.

MORAES, Jolinda Alves de; PORTES, Lorena Ferreira. Assistentes Sociais e docência no curso de serviço social: tecendo aproximações. Congresso Catarinense de Assistentes Sociais. 22 a 24 de agosto de 2013. **Anais...** Florianópolis. Disponível em: <http://cress-sc.org.br/wp-content/uploads/2014/03/Assistentes-Sociais-e-Doc%C3%Aancia-no-Curso-de-Servi%C3%A7o-Social.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2016.

PARANÁ. Universidade do Oeste do Paraná – UNIOESTE. **Curso de Serviço Social**. Matriz Curricular. Disponível em: <http://www.unioeste.br/portal/>. Acesso em: 10 abr. 2016.

PARANÁ. Universidade Estadual de Londrina – UEL. **Curso de Serviço Social**. Matriz Curricular. Disponível em: <http://www.uel.br/portal/>. Acesso em: 10 abr. 2016.

PARANÁ. Universidade Estadual de Maringá – UEM. **Curso de Serviço Social**. Matriz Curricular e Ementário. Disponível em: <http://www.uem.br>. Acesso em: 25 jan. 2016.

PARANÁ. Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná – UNICENTRO. **Curso de Serviço Social**. Matriz Curricular e Ementário. Disponível em: <http://www2.unicentro.br/>. Acesso em: 25 jan. 2016.

PARANÁ. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. **Curso de Serviço Social**. Matriz Curricular e Ementário. Disponível em: <http://www.unioeste.br/portal>. Acesso: 25 jan. 2016.

PARANÁ. Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR. **Curso de Serviço Social**. Matriz Curricular e Ementário. Disponível em: <http://www.unespar.edu.br>. Acesso em: 25 jan. 2016.

PARANÁ. Universidade Estadual do Ponta Grossa. UEPG. **Curso de Serviço Social**. Matriz Curricular e Ementário. Disponível em: <http://portal.uepg.br/>. Acesso em: 25 jan. 2016.

PINTO, Rosa Maria Ferreira. **Incertezas do espaço docente no ensino do serviço social**. Núcleo de Estudo e Pesquisa Sobre Ensino e Questões Metodológicas em Serviço Social. Disponível em: <http://www.pucsp.br/nemess/links/artigos/rosa2.htm>. Acesso em: 1 set. 2016.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. **Graduação: Serviço Social**. Organização Curricular. Disponível em: http://www.uel.br/prograd/?content=catalogo-cursos/catalogo_2015/cursos/servico_social.html/. Acesso em: 8 abr. 2016.

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

SANTOS, Luzinete Rosa dos; CARVALHO, Amanda Vieira Batista de; SIQUEIRA, Maryluze Souza Santos. Fazer-se assistente social docente: uma reflexão bibliográfica. GT8 – Espaços Educativos, Currículo e Formação Docente (Saberes e Práticas). 8º Encontro Internacional de Formação de Professores. **Anais...** Aracaju: UNIT, 2015. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/issue/view/2>. Acesso em: 2 dez. 2018.

SARUP, Madan. El curriculum y a reforma educativa: hacia una nueva política de la educación. **Revista de Educación**. Enero-Abril. n. 291, pp. 193-221. Disponível em: <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre291/re2910900477.pdf?documentId=0901e72b81376b28>. Acesso em: 5 fev. 2019

SILVA, Silvio Éder Dias da; VIZEU, Brígido Camargo; PADILHA, Maria Itayra. A teoria das representações sociais nas pesquisas da enfermagem brasileira. **Revista Brasileira de Enfermagem**, set./out. 2011. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=267022214021>. Acesso em: 18 nov. 2018.

SPINK, Mary Jane. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. **Texto em representações sociais**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, pp. 117-148.

UNIVERSIDADE ANHANGUERA – UNIDERP. Umuarama. **Graduação**: Serviço Social. Matriz Curricular. Disponível em: <http://anhanguera.com/home/>. Acesso em: 8 abr. 2016.

UNIVERSIDADE BRAS CUBAS – UBC – São Jose dos Pinhais. **Graduação**: Serviço Social. Matriz Curricular. Disponível em: <http://www.brazcubas.br/cursos/servico-social-ead/>. Acesso em: 8 abr. 2016.

UNIVERSIDADE CRUZEIRO DO SUL – UNICSUL. Londrina. **Graduação**: Serviço Social: Matriz Curricular. Disponível em: <http://www.cruzeirodosul.edu.br/>. Acesso em: 8 abr. 2018.

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA – UNISUL. Ponta Grossa. **Graduação**: Serviço Social. Matriz Curricular. Disponível em: <http://www.unisul.br/wps/portal/home/>. Acesso em: 8 abr. 2016.

UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ – UNIESA. Umuarama. **Graduação**: Serviço Social: Matriz Curricular. Disponível em: http://portal.estacio.br/graduacao/servico-social.aspx?query_curso=servico%20social. Acesso em: 8 abr. 2016.

UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL – ULBRAS. São José dos Pinhais. **Graduação**: Serviço Social. Matriz Curricular. Disponível em: <http://www.ulbra.br/>. Acesso em: 8 abr. 2016.

UNIVERSIDADE NORTE DO PARANÁ – UNOPAR. Wenceslau Bras. **Graduação:** Serviço Social. Matriz Curricular. Disponível em: <http://www.unopar.br/>. Acesso em: 8 abr. 2016.

UNIVERSIDADE PARANAENSE – UNIPAR. **Graduação:** Serviço Social. Matriz Curricular. Disponível em: <http://presencial.unipar.br/cursos/graduacao/franciscobeltrao>. Acesso em: 8 abr. 2016.

UNIVERSIDADE PARANAENSE – UNIPAR. **Graduação:** Serviço Social. Matriz Curricular. Disponível em: <http://presencial.unipar.br/cursos/graduacao/umuarama>. Acesso em: 8 abr. 2016.

UNIVERSIDADE PAULISTA – UNIP. Toledo. **Graduação:** Serviço Social. Matriz Curricular. Acesso em: 8 abr. 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – SURVEY

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado a participar, como voluntário, da pesquisa que realizo para os meus estudos de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PPGSS) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Após ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, responda, por gentileza, o questionário *online*. Desde já esclareço que o sigilo está garantido em todas as suas respostas.

Título da pesquisa: Representações sobre Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) entre os Docentes de Serviço Social das Graduações Público-Presenciais Ofertadas no Estado do Paraná

O estudo visa identificar e analisar as representações sobre TDIC que habitam o universo dos assistentes sociais que atuam na docência. Visa-se identificar a atitude, conhecimento, experiência e segurança dos professores em relação ao uso de tais recursos nos espaços curriculares. O objetivo do levantamento *online* é estritamente acadêmico para fins de desenvolvimento da tese de doutoramento em Serviço Social, não havendo nenhuma outra finalidade oculta.

Vale salientar que a participação é voluntária e que o consentimento pode ser retirado a qualquer momento. O material coletado na pesquisa poderá ser utilizado em uma futura publicação em livro e/ou periódico científico, mas, novamente, reforça-se o sigilo, pois em nenhum momento sua identidade será revelada. Como um possível benefício você terá uma chance de refletir sobre suas experiências e usos que vem fazendo, ou não, em relação ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como recursos nos processos de ensino e aprendizagem.

Qualquer dúvida, entrar em contato com o pesquisador pelo telefone (48) 99848445 ou pelo e-mail: antoniosersocial@gmail.com ou diretamente com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC.

Antonio Sandro Schuartz
Pesquisador Responsável
PPGSS – UFSC

Aceita participar da pesquisa?

- () Sim
- () Não

APÊNDICE B
QUESTÕES DO SURVEY APLICADO ONLINE

IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Nome social: _____

Sexo

() Feminino () Masculino Ano de nascimento: _____

FORMAÇÃO

Cursou a sua graduação em curso:

() Diurno

() Noturno

A instituição em que cursou sua graduação era:

() Pública

() Privada

Ano em concluiu a graduação em Serviço Social: _____

Possui alguma Licenciatura além do Bacharelado em Serviço Social?

() Sim

() Não

Se respondeu sim a questão anterior, informe o curso e o ano de conclusão

Curso: _____

Ano de conclusão: _____

Em relação à Pós-Graduação, a última titulação alcançada foi:

() Especialização

() Mestrado

() Doutorado

() Pós-Doutorado

DOCÊNCIA

Ano em que iniciou suas atividades como docente: _____

Ano em que ingressou como docente na instituição a que está vinculado: _____

Universidade a que está vinculado(a):

- | | |
|----------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> UEL | <input type="checkbox"/> UEM |
| <input type="checkbox"/> UEPG | <input type="checkbox"/> UFPR UNICENTRO |
| <input type="checkbox"/> UNESPAR | <input type="checkbox"/> UNICENTRO |
| <input type="checkbox"/> UNILA | <input type="checkbox"/> UNIOESTE |

Tipo de vínculo que mantém com a instituição?

- Professor efetivo
 Professor substituto

Há quanto tempo atua na docência no curso de Serviço Social?

Ao longo desse tempo realizou algum curso ou capacitação em relação aos processos de ensino e aprendizagem?

- Sim. Qual? _____
 Não

Quais outras atividades desempenha para além do ensino no curso?

- Coordenação de curso
 Coordenação de estágios
 Membro do Núcleo Docente Estruturante
 Orientação de estágios
 Orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso
 Pesquisa
 Extensão

Outras: _____

FLUÊNCIA EM TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Possui computador pessoal?

() Sim

() Não

Há quanto tempo? _____

Realizou algum curso para utilizá-lo?

() Sim

() Não

Costuma utilizá-lo na preparação das aulas?

() Sim

() Não

Se respondeu sim à questão anterior, informe em quais tarefas

Costuma utilizar e/ou incentivar o uso de tecnologias da informação e comunicação em sala de aula? Como?

Participa ou participou de alguma capacitação para o uso das tecnologias da informação e comunicação na educação?

() Sim. Qual? _____

() Não

Sente-se seguro para utilizar os recursos trazidos pelas tecnologias da informação e comunicação como suporte para as práticas de ensino?

() Sim

() Não

Se fosse elaborar um curso de capacitação para o uso da TICs nos processos de ensino e aprendizagem para professores(as) de Serviço Social que conteúdos julgaria importante serem tratados?

Aceitaria contribuir com a sequência dessa pesquisa?

() Sim

() Não

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE ENTREVISTA

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, da pesquisa que realizo para os meus estudos de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PPGSS) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Após ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, participará da entrevista que se seguirá. Desde já esclareço que o sigilo está garantido em todas as suas respostas.

Título da pesquisa: Representações sobre Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) entre os Docentes de Serviço Social das Graduações Públicas-Presenciais Ofertadas no Estado do Paraná.

O estudo visa identificar e analisar as representações sobre TDIC que habitam o universo dos assistentes sociais que atuam na docência. Visa-se identificar a atitude, conhecimento, experiência e segurança dos professores em relação ao uso de tais recursos nos espaços curriculares.

O objetivo do levantamento *online* é estritamente acadêmico para fins de desenvolvimento da tese de doutoramento em Serviço Social não havendo nenhuma outra finalidade oculta. Vale salientar que a participação é voluntária e que o consentimento pode ser retirado a qualquer momento. O material coletado na pesquisa poderá ser utilizado em uma futura publicação em livro e/ou periódico científico, mas, novamente, reforça-se o sigilo, pois em nenhum momento sua identidade será revelada.

Como um possível benefício você terá uma chance de refletir sobre suas experiências e usos que vem fazendo, ou não, em relação ao

uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como recursos nos processos de ensino e aprendizagem.

Qualquer dúvida, contatar com o pesquisador pelo telefone (48) 99848445 ou pelo email: antoniosersocial@gmail.com ou diretamente com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC.

Antonio Sandro Schuartz
Pesquisador Responsável
PPGSS – UFSC

APÊNDICE D

QUESTÕES PARA A CONDUÇÃO DA ENTREVISTA

Blocos	Temática	Questão Geral	Questões estimuladoras
1	Docência	Poderia falar sobre a sua carreira no âmbito da docência e os desafios que encontra/ou ao longo dos anos?	Como se deu a escolha da profissão? E a preparação para o magistério superior?
2	TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nos processos de formação. Qual a opinião dos professores em relação à questão?	Qual a percepção dos professores em relação às TDIC? Que leitura fazem sobre a relação dos alunos com as TDIC?