

## Projeto Alfa-Miforcal: a contribuição da teoria das representações sociais para o estudo de comunidades virtuais de aprendizagem

### Alfa-Miforcal Project: the contribution of the theory of social representations for the study of virtual learning communities

#### abstract

Ao se pensar a Educação neste contexto de transformação é preciso voltar nosso olhar para as relações do homem com essa realidade que agora inclui também o virtual. O Projeto ALFA-MIFORCAL caminha nesta direção ao abrir espaço para a investigação dos elementos e das relações de significados que caracterizam uma formação de qualidade. As comunidades virtuais consistem em espaços de interação, construídos a partir de interesses, conhecimentos e projetos mútuos (Lévy, 1999) e caracterizam-se por um processo de cooperação e troca independente das distâncias geográficas e de filiações institucionais. A construção de conhecimento de um grupo que compartilha objetivos com a intenção de criar novos significados define o conceito de aprendizagem colaborativa (Kaye, 1991). Deste modo, falar em comunidades virtuais de aprendizagem implica em considerar tais significados construídos de forma compartilhada e difundidos no processo de interação. Um caminho possível e promissor para se investigar este cenário é apontado pela perspectiva teórico-metodológica das representações sociais, segundo Moscovici (1978, 1981, 1984, 1986, 1988, 2003), a qual se refere a um processo de constituição de saberes próprios de um grupo social e aos produtos daquele processo. O saber que vai sendo construído consiste na produção e negociação de significados. O objetivo deste trabalho compreende discutir a contribuição que a teoria das representações sociais pode trazer para a análise dos vários objetos de conversação que são constituídos na interação entre os participantes das comunidades virtuais de aprendizagem no contexto do processo de formação de professores, tendo por base a proposta do Projeto ALFA-MIFORCAL.

**Palavras-chave:** representações sociais, comunidades virtuais de aprendizagem, ambientes de aprendizagem.

Considering Education in this transformation context, it's necessary to turn our eyes to man's relations with this reality that now also includes the virtual. ALFA-MIFORCAL project advances toward this goal when it opens space for an investigation of the elements and relationships of meanings that defines a formation with quality. The virtual communities consist of interaction spaces, built from interests, knowledge and mutual projects (Lévy, 2000) e are characterized by a cooperation and exchange process that doesn't rely on geographical proximity and instructional bonds. The construction of knowledge of a group that share objectives with the purpose of creating new meanings defines the concept of collaborative learning (Kaye, 1991). So, talking about virtual learning communities implies considering these meanings built in a shared way and spread in the process of interaction. A viable and promising path for the investigation of this scenario is indicated by the methodological-theoretical perspective of social representations, according to Moscovici (1978, 1981, 1984, 1986, 1988, 2003), which refers to a process of

composition of knowledge that belongs to a social group and to the products of that process. This knowledge that is built is made of production and negotiation of meanings. The purpose of this work includes discussing the contribution that the theory of social representations may give to the analysis of the multiple objects of conversation that are created by the interaction between the participants of the virtual learning communities in context of the process of teacher formation, based on the proposal of the ALFA-MIFORCAL Project.

**Key words:** social representations, virtual learning communities, learning environments.

## 1. INTRODUÇÃO A TEMÁTICA

Nos últimos anos a sociedade vem sofrendo aceleradas mudanças. A tecnologia está avançando cada vez mais em todos os setores da vida do ser humano e com isso introduz novos elementos para a produção do conhecimento. A educação, portanto, vem passando por uma reformulação tecnológica tão intensa que entusiasmo e ao mesmo tempo assusta quem trabalha nesta área.

### 1.1 As tecnologias: novos espaços de ação no cenário educacional

A Educação ganhou novas dimensões com o avanço da tecnologia e novos espaços de ação. Ao se pensar a Educação em um mundo em constante transformação nós precisamos voltar nosso olhar para as relações do homem com essa realidade em movimento. Devemos refletir sobre essas novas dimensões em seu caráter de essência e de construção. Os novos espaços de ação agora incluem também o virtual. Ao se pensar o processo do ensino e da aprendizagem é necessário compreender como professores em diferentes realidades sócio-culturais interagem e constroem seus discursos e representações de fenômenos educacionais, a partir de seus objetivos didáticos, suas metodologias de ensino e do uso das tecnologias. Esse pensar envolve buscar caminhos para entender de que forma se dá o processo educativo e o impacto na qualidade da educação. Essa discussão exige reflexões sobre as propostas pedagógicas que relacionem o processo de ensinar e de aprender a um contexto mais amplo de significações sobre o papel da Educação na contemporaneidade, apresentando alternativas para um caminho de crescimento intelectual, de inserção social, de expressividade criativa e de identificação cultural, elementos que se constituem em instâncias não excludentes de uma dimensão integradora.

### 1.2 Formação on line em comunidades virtuais de aprendizagem

As transformações decorrentes da presença das tecnologias na sociedade moderna marcam o início de uma nova era denominada “Sociedade da informação” a qual, segundo Castells (2000), envolve um novo sistema de comunicação. Tal sistema implica na construção de uma linguagem digital, de cunho universal, que tem potencial para promover “a integração global da produção e distribuição de palavras, sons e imagens de nossa cultura” (p. 22), conformando as identidades dos indivíduos. Portanto, constituem verdadeiras redes interativas que criam “novas formas e canais de comunicação, moldando a vida e, ao mesmo tempo, sendo moldadas por ela” (p. 22).

O conceito de redes aparece, portanto, com expressividade nas representações que circulam no campo educacional. Esta nova configuração surge com ênfase nas ligações entre regiões e culturas vivas, na multiplicação de visões de mundo, nas diferenças como pólos geradores de novas articulações, na necessidade de um trabalho mais cooperativo e coletivo (Vattimo, 1989; Pretto, 1996; Lévy, 2000, 2003), abrindo caminhos para possibilitar uma educação mais inclusiva.

O novo se apresenta sob diversas formas conduzido pela inserção das tecnologias nos vários espaços da sociedade. No ambiente educacional, já são várias as pesquisas que apontam para a necessidade de se proceder a um exame críti-

co no que diz respeito “as relações que se estabelecem entre os sujeitos em processo de ensino-aprendizagem nos quais as tecnologias da informação e comunicação (TIC) se fazem presentes” (Gouvêa e Oliveira, 2006, p. 7). Considerando que o processo de ensinar e de aprender envolve espaços presenciais e virtuais, o leque de investigação é amplo e conforma uma riqueza de variáveis. Neste artigo discutiremos o espaço de formação on line das comunidades virtuais de aprendizagem. Este consiste no recorte escolhido para analisar a contribuição do olhar psicossociológico trazido pela teoria das representações sociais, segundo a perspectiva proposta por Moscovici (1978, 1981, 1984, 1986, 1988, 2003), para as questões envolvidas na presença da virtualidade nos espaços formativos educacionais.

### **1.3 As Representações Sociais: produção e negociação de significados nas comunidades virtuais**

As comunidades virtuais consistem em espaços de interação, construídos a partir de afinidades de interesses, de conhecimentos e projetos mútuos (Lévy, 2000) e caracterizam-se por um processo de cooperação e troca, independente de proximidades geográficas e de filiações institucionais. A construção de conhecimento de um grupo que compartilha objetivos com a intenção de criar novos significados é o alicerce do conceito de aprendizagem colaborativa, segundo Kaye (1991). Deste modo, falar em comunidades virtuais de aprendizagem implica em considerar tais significados construídos de forma compartilhada e difundidos na interação ativa, a qual envolve o conteúdo do curso e a comunicação interpessoal. Pallof e Pratt (2002) consideram esse um dos indicativos de uma comunidade virtual de aprendizagem em formação.

Um caminho possível e promissor para se investigar este novo cenário é apontado pela perspectiva teórico-metodológica das representações sociais, segundo Moscovici (op.cit.), a qual se refere a um processo de constituição de saberes próprios de um grupo social e aos produtos daquele processo. Tornar-se necessário, então, entender as relações de significados que se estabelecem em torno de algo que mobiliza conversações, opiniões e atitudes. Por isso criamos representações e estas são sociais na medida em que “partilhamos esse mundo com os outros, que nos servem de apoio, às vezes de forma convergente, outras pelo conflito, para compreendê-lo, administrá-lo ou enfrentá-lo” (Jodelet, 2001, p.17). É por seu intermédio que um grupo se expressa, definindo, com base em suas crenças e valores, diversas perspectivas de um determinado objeto.

Tais perspectivas constituem-se no campo das representações, estabelecendo relações entre si, relações estas carregadas de significados. Deste modo de olhar, a relação entre o ensino e aprendizagem requer um exame psicossocial, no qual todos os atores sociais envolvidos se põem como agentes da constituição de representações sociais sobre objetos próprios da educação – teorias, conceitos, artefatos, por exemplo – e estes saberes consistem na produção e negociação de significados.

O objetivo deste trabalho consiste, portanto, em discutir a contribuição que a teoria das representações sociais, na abordagem moscoviciana, pode trazer para a análise dos vários objetos de conversação que são construídos na interação entre os participantes das comunidades virtuais de aprendizagem. Tais objetos são caracterizadores do novo cenário educacional que se delineia no contexto

contemporâneo, no qual as tecnologias redefinem o papel do educador, apontando para um percurso transdisciplinar de discussão e investigação.

## **2. PROJETO ALFA-MIFORCAL: ESPAÇO DE PESQUISA E FORMAÇÃO MULTICULTURAL**

A discussão sobre a formação do professor é hoje uma preocupação que ultrapassa os limites geográficos e torna-se uma prioridade mundial. No atual cenário educacional, as reflexões referentes tanto aos modelos de formação - inicial ou continuada, presencial ou à distância – quanto à prática pedagógica desses professores, no que concerne a sua atuação e, conseqüentemente, as especificidades de seu papel, precisam levar em consideração o processo que envolve a apropriação das “Tecnologias da Informação e Comunicação” – TIC, a qual se faz necessária e contingente. Portanto, não se pode fugir à discussão sobre o desafio que este professor irá enfrentar em sua prática profissional, ao lidar com situações na qual a instrumentalização eletrônica não pode nem deve tomar o seu lugar, ou seja, que o uso excessivo de instrumentos eletrônicos transforme atores sociais da educação em meros coadjuvantes do processo educativo.

De acordo com as argumentações de Belloni (cit. Santos, Braz da Silva e Rezende, 2002), o problema fundamental da educação encontra-se na formação desses formadores, pois não se pode pensar em qualquer inovação educacional sem duas condições prévias: a produção de conhecimento pedagógico e a formação de professores. Esta afirmativa deve ser complementada acrescentando-se que essa preocupação não pode ser apenas com a formação inicial, mas também com a formação continuada desse formador. O conceito de formação de professores adquire um significado mais abrangente quando se fala em uma concepção de processo contínuo, tendo início na formação básica e indo além desta em sua prática profissional (Freitas e Villani, 2003), na qual se efetivam os saberes.

Gouvêa e Oliveira (2006) argumentam que “os programas de formação na modalidade a distância estão sempre se apoiando em recursos atualizados das Tecnologias da Informação e Comunicação” e, portanto, é necessária uma reflexão que envolva tanto a discussão sobre a elaboração de materiais apoiados nas TIC como sobre “a apropriação destes por atores sociais (professores e estudantes)”, o que, segundo as autoras, trará contribuições para um conhecimento mais aprofundado desta modalidade educacional, tendo em vista que sua realização é feita “via materiais e a ação do professor está neles expressa” (p. 59).

Essa discussão se torna particularmente pertinente ao se ter clareza de que as tecnologias por si só não irão resolver os problemas educacionais em nível de Brasil ou no cenário mundial, podendo inclusive agravá-los. Caso não haja a preocupação de que a introdução das tecnologias no ambiente educacional deva observar a adequação destas “as necessidade de determinado projeto político-pedagógico, colocando-se a serviço de seus objetivos e nunca os determinando” (Rezende, 2000, p. 76), se corre o risco de produzir, ao invés da inclusão digital, como um caminho para alcançar a tão desejada inclusão social, o aumento dos níveis de ambas as formas de exclusão.

Os professores, assim como os alunos e os gestores, estão atualmente submetidos a um crescente discurso acerca do assunto qualidade da Educação, em especial neste momento em que novas propostas curriculares e de avaliação es-

tão sendo inseridas no contexto educacional. Entretanto, é importante ressaltar que “o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação deve ocorrer no marco de um projeto social e educativo comprometido com a equidade e com a qualidade.” (Fórum Mundial de Educação, 2000, p.4). O foco de prioridades deve ser direcionado, então, em se considerar as potencialidades, visando o desenvolvimento de possibilidades, talentos, desejos, singularidades, de modo que os atores sociais do sistema educacional tenham voz e exerçam essa voz em construções compartilhadas de saberes contra as exclusões e desigualdades. Isso implica no respeito às identidades culturais para além das próprias promessas da tecnologia

Cruz e Moraes (1997), ao se referirem as tecnologias da comunicação como criadoras de novas relações culturais, destacam seu papel em desafiar antigos e modernos educadores e ressalta que não é suficiente instrumentalizar as escolas com computadores e recursos de última geração para se produzir mudanças em paradigmas e concepções de ensino.

Estabelecer uma nova articulação entre tecnologia e educação é o que propõe Corrêa (2006), no sentido de “compreender a tecnologia para além do mero artefato, recuperando sua dimensão humana e social” (p.47), ou seja, dar as tecnologias uma dimensão mais real do seu tamanho, o que não significa despi-la de seu valor como veículo de acesso à informação e aos espaços de comunicação, mas ter clareza que este fato não as torna, por sua essência, ferramentas educativas. Esse qualificativo exige uma proposta pedagógica que relacione o processo do ensino e da aprendizagem à um contexto mais amplo do significado da Educação.

O Projeto ALFA-MIFORCAL<sup>1</sup> caminha nesta direção ao abrir espaço para a investigação dos elementos e das relações de significados que caracterizam uma formação de qualidade. A estrutura do projeto, em seu percurso de adaptações as realidades locais, enfatiza o caráter de modelos de formação interdisciplinar e de construção coletiva, tendo o grupo como uma coletividade multicultural. No núcleo da sua proposta, o projeto possui uma raiz investigativa que se reflete nos princípios teóricos nos quais se baseia e nos desdobramentos inovadores a que se propõe.

Tais princípios teóricos envolvem a reflexão sobre a importância dos professores como atores sociais na qualificação dos sistemas educacionais e se baseiam nos “Princípios comuns europeus para as competências e qualificações dos

1 **Projeto ALFA** (América Latina – Formação Acadêmica) é um programa de cooperação internacional entre instituições de ensino superior da Europa e América Latina. **Rede ALFA-MIFORCAL** corresponde a um programa de colaboração científica e técnica, no qual está proposto o desenvolvimento de um percurso formativo para professores da Educação básica e articulado um plano de mobilidade para a pesquisa, criando uma parceria do ponto de vista do intercâmbio de experiências formativas e da investigação das realidades locais envolvidas. O projeto conta com a participação de dez instituições de seis países diferentes (Itália, Espanha, Portugal, Argentina, Brasil e Paraguai). Uma síntese da estrutura do **Projeto ALFA-MIFORCAL**, em seu percurso de adaptações as realidades locais, inclui o desenvolvimento, implementação e avaliação de modelos de formação de caráter experimental, interdisciplinar e de construção coletiva, inserindo o grupo como uma coletividade multicultural, e, como tal, possui uma raiz investigativa que se reflete nos princípios teóricos nos quais se baseia e nos desdobramentos inovadores a que se propõe/ <http://www.univirtual.it/miforcal>.

professores”, elaborado pela Comissão Européia em julho de 2005. Este documento sintetiza oportunamente o debate, explicitando os princípios comuns como instrumento de apoio para a elaboração de políticas educacionais de formação dos professores em âmbito europeu e para a adoção de medidas operacionais que norteiem a profissionalização docente. Os princípios são: (a) Uma profissão reconhecida por um diploma de estudo de nível universitário, (b) Uma profissão que se situa no contexto do “lifelong learning”, (c) Uma profissão móvel, (d) Uma profissão baseada na parceria entre os atores da formação (Pandini et al, 2007).

Um dos desdobramentos inovadores se refere ao caráter experimental da proposta, cujo projeto de ação consistiu-se na implementação do Curso ALFA, representando a intervenção no cenário educacional das diversas realidades locais. O Curso está baseado no modelo de Ead em Rede, ou seja, Educação a distância desenvolvida em ambiente informatizado, segundo os modelos mais adotados no ensino superior a distância apresentados por Peters (cit. Gouvêa e Oliveira, 2006). Neste modelo, os seminários, *workshops*, reuniões com tutores e orientadores, grupos de estudos e bate papo entre os cursistas são realizados no ambiente virtual.

Outro ponto inovador está representado pela reestruturação curricular, a qual consiste no desenvolvimento de um desenho de formação continuada docente, interdisciplinar e interinstitucional, no sentido da elaboração da grade curricular, produção de materiais instrucionais, atividades de aprendizagem on line e instrumentos de avaliação. Essa reestruturação tem por base os resultados de pesquisas ancoradas no processo de interlocução presente nas comunidades virtuais de aprendizagem e gera novas investigações a partir da realização do Curso. No percurso de implementação do Curso, os objetivos de investigação incluem a análise do discurso on line, o estudo das relações de significados construídas nas interações on-line, a investigação da formação de comunidades virtuais de aprendizagem e das representações sociais que são geradas e difundidas nestas comunidades, identificando-se a partir destes elementos a nova concepção curricular que se constrói neste contexto.

O foco na investigação, movida pelo projeto de ação formativa, visa, deste modo, orientar as políticas públicas. Essa relação intrínseca entre formação e pesquisa consiste na força inovadora do projeto ALFA MIFORCAL. A dinâmica curricular permite estabelecer a relação entre novos desdobramentos e compromimentos mútuos, envolvendo os elementos cognitivos, sociais e culturais, geradores das redes de significação nas comunidades virtuais de formação. Portanto, o processo de significação, presente nessas comunidades, permeia a relação entre sujeito, enquanto indivíduo cognoscente em grupos sociais de referência, e objeto, enquanto construção coletiva do indivíduo no grupo, definindo o projeto ALFA MIFORCAL como um espaço de pesquisa e formação multicultural.

### **3. AS COMUNIDADES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM: CONTEXTO DA FORMAÇÃO ON LINE**

O conceito de comunidades é abrangente e engloba uma diversidade de especificidades. Porém, pauta-se por nuclear em torno de objetivos comuns as atividades mutuamente compartilhadas. Um tipo de comunidade que surge com o advento das tecnologias da informação e da comunicação consiste na comunida-

de virtual, a qual no contexto do campo educacional, mais especificamente na modalidade de ensino e de aprendizagem a distância, encontra-se representada pela comunidade virtual de aprendizagem.

As comunidades virtuais de aprendizagem são “lócus” de trocas interativas que ocorrem de modo síncrono e assíncrono. O conceito de aprendizagem colaborativa aparece relacionado a elementos como interação, significado, compartilhamento de recursos e motivação, definindo a comunidade virtual de aprendizagem como uma construção de conhecimento, a qual envolve grupos que compartilham objetivos de modo a criar novos significados (Kaye, 1991).

Uma contribuição interessante para ser destacada com relação à este conceito é apresentada por Pallof e Pratt (2002), quando analisa as características de uma comunidade virtual de aprendizagem em formação:

1. Interação ativa envolvendo tanto o conteúdo quanto a comunicação pessoal
2. Aprendizagem colaborativa, evidenciada mais nas interações entre estudantes que entre o estudante e tutor
3. Significado construído socialmente a partir de acordos ou questionamentos
4. Recursos compartilhados pelos estudantes
5. Expressões motivadoras e de estímulo entre os estudantes e disposição crítica de avaliar os trabalhos mutuamente.

Outro ponto que merece destaque é o conceito de desterritorialização, que muitos autores defendem e corresponde a marca da sociedade contemporânea, na qual predomina a mobilidade, os fluxos comunicacionais, o desenraizamento e o hibridismo cultural. Esta “sociedade em rede” (Castells, 2000), fluida e desterritorializada, aparece conjugada com a reconstrução de territórios, ainda que territórios mais móveis e descontínuos. Tais territórios não são mais demarcados por fronteiras reais ou físicas, porém, representam as modificações na temporalidade e na espacialidade introduzidas pela inserção das tecnologias no cotidiano humano.

Lévy (2000), em sua discussão sobre a virtualidade, argumenta que o virtual consiste em “toda entidade desterritorializada, capaz de gerar diversas manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados, sem, contudo, estar ela mesma presa a um lugar em particular” (p. 47). A desterritorialização permite uma releitura da relação espaço-tempo, no sentido de uma permanência virtual em contextos atemporais. As comunidades virtuais de aprendizagem podem ser entendidas como entidades desterritorializadas que como tal permitem a mobilidade virtual de seus participantes.

Essa mobilidade exige um olhar transdisciplinar para a realidade, a qual não é apenas multidimensional, mas transdimensional. Os diferentes níveis de realidade são acessíveis ao conhecimento humano graças à existência de diferentes níveis de percepção os quais se acham em correspondência com esses níveis de realidade. Tais níveis de percepção permitem concepções cada vez mais gerais, unificantes, que englobam a realidade sem jamais esgotá-la completamente. São níveis relacionais que permitem pensar o homem em seu potencial criador e transformador dessa realidade historicamente e culturalmente contextualizada.

O argumento que Nicolescu (1999) apresenta sobre a questão da contemporaneidade acaba por complementar essa reflexão, no que se refere à relação entre os vários níveis de realidade presentes no mundo, destacando que “um nível de realidade é aquilo que é porque os outros níveis existem ao mesmo tempo” (p.48), ou seja, nenhum nível de realidade pode ser privilegiado a ponto de que a partir dele se compreenda todos os demais.

Segundo Freire (1989), a partir das “relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão” (p.43), ele vai dinamizando o seu mundo. As relações homem-mundo e homem-homem revelam a existência de níveis de realidade complexos, instigantes e, sobretudo, desafiadores à criação, recriação e decisão, os quais conformam a atuação e ação dos cidadãos e, particularmente no contexto educacional, dos educadores, em uma sociedade em constante mobilidade.

Neste jogo de relações, ou melhor, no interjogo do indivíduo com o outro e com entorno que os envolve, no qual se inserem e interagem, que os complementa e os contradiz, nesse circuito de interações, os indivíduos ampliam espaços, criando novas estratégias de inserção no mundo. No horizonte educacional, tais relações vão definindo os novos papéis dos atores envolvidos.

Existem, portanto, aspectos e elementos que caracterizam o ser professor no contexto contemporâneo, no qual as tecnologias contribuem para redefinir seu papel de educador, apontando, deste modo, para a necessidade de se pensar em um percurso formativo transdisciplinar. Esse percurso, presencial ou on line, desvela os significados construídos de forma compartilhada nas trocas interativas do ensinar e do aprender, o que implica que o conteúdo não pode ser pensado em um vácuo social e cultural pelo risco de se esvaziar de sentido para o outro.

A presença da virtualidade vem trazendo essa inserção do “novo”, do não familiar, no mundo social e, conseqüentemente, no universo educacional. Esse “novo” passa a fazer parte da construção curricular, seja na inserção de um novo conteúdo, uma nova disciplina, um novo recurso didático, uma nova modalidade de ensino ou de avaliação, gerando mudanças de opiniões, concepções, comportamentos e atitudes.

Na perspectiva da Psicologia Social, segundo Jodelet (2001), esse panorama de mudanças consiste em solo propício para a criação de representações sociais, sendo tais mudanças refletidas na prática social dos indivíduos (Moscovici, 1978, 2003). A teoria das representações sociais, portanto, indo ao encontro de se buscar entender como o mundo social nos sensibiliza e como sensibilizamos o mundo social em um processo de construção de representações sociais, se apresenta como um caminho de interlocução potencialmente viável para um exame psicossocial do cenário virtual.

#### **4. A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: UM EXAME PSICOSSOCIAL DO CENÁRIO VIRTUAL**

A aquisição do conhecimento representa uma via de crescimento e transformação pessoal e a sua socialização é uma forma de crescimento e transformação coletiva. Para que essa aquisição se torne significativa para o indivíduo precisa ser por ele construído. Tal construção não é apenas individual, é construída de modo compartilhado em uma interação com o meio, o qual não é apenas presencial, mas inclui a virtualidade. O diálogo que pode ser estabelecido com a Psicologia Social permite um aprofundamento desta discussão.

Moscovici (1986) distinguiu na evolução da Psicologia Social três estágios de desenvolvimento, cada um deles caracterizado por um conceito: as atitudes sociais; as cognições sociais e as representações sociais. Não me deterei na análise de cada uma dessas etapas, nem em seu encadeamento evolutivo, por não fazer parte da proposta de discussão deste trabalho. A proposta consiste em compre-

ender o conceito de representações sociais e a sua contribuição para o estudo das comunidades virtuais de aprendizagem e, neste sentido, é importante destacar os principais pontos de demarcação entre o campo das cognições sociais e aquele das representações sociais.

O trabalho pioneiro de Moscovici (1978), originalmente de 1961, sobre a representação social da psicanálise, abriu o caminho para que a função simbólica ocupasse espaço no terreno das discussões teóricas acerca da construção do real. Moscovici (op. cit.), ao apresentar o conceito de representações sociais como uma nova perspectiva de olhar o indivíduo, o contexto social que o envolve e as relações entre eles, assume o simbólico em uma valoração psicossociológica, encaminhando a discussão para o que ele enfatiza serem os pontos nevrálgicos ao se buscar entender a realidade física e social.

As representações sociais encontram-se portanto, como o define Moscovici (op. cit.), “na encruzilhada de uma série de conceitos sociológicos e de uma série de conceitos psicológicos” (p. 41), não podendo ser reduzidas à priorização exclusiva dos aspectos cognitivos na leitura da realidade, nem submetidas a uma posição diametralmente oposta, defendida por Durkheim, de se considerar que “qualquer tentativa de explicação psicológica dos fatos sociais consistiria um erro grosseiro” (Sá, 1995, p. 21). Na teoria das representações sociais os aspectos cognitivo e social são ambos centrais e, mais do que isso, estão ligados de maneira indissolúvel através do simbólico, entendido não apenas como um conjunto de símbolos pré-promovidos a esse status, mas de significados integrados ao cotidiano humano.

O conceito de aprendizagem ainda apresenta, em muitas situações do cotidiano educacional, uma raiz atomística ligada ao Cognitivismo. Os aspectos relevantes nas pesquisas do campo da cognição social, segundo Moscovici (1986), são a percepção como fonte de informação e a natureza dessa informação enquanto inferências sobre os outros e sobre o mundo. O indivíduo é então concebido como um processador de informação, uma máquina pensante, o que não está muito distante da posição behaviorista de se considerar a mente humana como uma caixa preta receptora de estímulos e produtora de respostas.

No Cognitivismo Social, o indivíduo é visto como um conhecedor ingênuo, incapaz de pensar logicamente, suas opiniões não são sistematizadas e o erro ocupa espaço freqüente em seu raciocínio. Essa abordagem claramente se opõe as correntes que consideram o conhecimento como uma construção do sujeito, ou seja, as quais assumem as idéias prévias do indivíduo como fontes produtivas que em determinados contextos possibilitam essa construção.

Em contraposição, na teoria das representações sociais, segundo a perspectiva teórico-metodológica de Moscovici (1978, 1981, 1984, 1986, 1988, 2003), destaca-se o contexto como variável nas transformações entre universos de conhecimentos e de significados, engendrando novos conteúdos sociais, o caráter coletivo das representações sociais, ou seja, é em um processo socialmente interativo e comunicativo que se dá a construção das informações, a falta de sentido de se empregar o termo erro ao se referir a análise que o indivíduo faz de um objeto ou situação social, o encadeamento de significados no qual a informação encontra-se envolvida<sup>2</sup>. Todas essas características constituem, em seu conjunto, a

2 Este encadeamento define o que Moscovici (1986) chama de *informação relacionada*, que segundo ele depende de conexões mentais anteriores que freqüentemente lhe dá origem.

gênese e a estrutura do conceito de representações sociais, de modo que a teoria permite compreender o modo pelo qual o significado é atribuído ao objeto, como os atores sociais interpretam o universo social, as relações sociais em função das representações elaboradas e, ainda, como estas representações são integradas ao sistema cognitivo pré-existente dos sujeitos sociais (Jodelet, 2001).

Desta perspectiva de moscoviciana, os atores sociais — no caso, os professores — constituem suas representações de algum objeto que lhes interessa a partir de suas práticas, das conversações que mantêm entre si. De fato “algo” se põe como “objeto” aos atores sociais que constroem uma representação daquele “algo”. Entre os temas, assuntos, postos como “objetos” aos membros de grupos sociais estão as teorias, os conceitos, os artefatos os mais diversos. Os conceitos, teorias, artefatos e outras “coisas” produzidas pelas ciências e técnicas apresentam-se como algo que precisa ser incorporado ao repertório de um grupo social por razões que o grupo mesmo dá para si. Assim, a novidade é *assimilada e acomodada* em seu repertório anterior, o qual, muitas vezes é modificado para “receber” aquilo que se tornou objeto de conversações e, ao final, tem-se uma representação socialmente constituída (Braz da Silva e Mazzotti, 2009). A apropriação desses objetos transforma-os, então, em objetos sociais e este processo passa pela assimilação e acomodação do objeto a rede de significações do indivíduo, ou seja, a construção de representações do objeto a ser apropriado.

Discutir a relação ensinar e aprender em um percurso formativo envolve olhar para essas questões, seja no ambiente de aprendizagem presencial ou virtual, o que inclui refletir sobre a inserção do “novo” e a mobilização que este produz. A especificidade no ambiente virtual emerge do papel que o trabalho colaborativo e interativo exerce na formação das comunidades de aprendizagem. As interações on line neste contexto das comunidades de aprendizagem são norteadas pela troca de experiências e vivências em uma trajetória de construção de saberes, de sentidos e de representações da realidade. Tais representações são sociais na medida que são compartilhadas no processo de apropriação dos objetos mobilizadores de interesse do grupo.

A partir das reflexões realizadas neste trabalho, é possível afirmar que a teoria das representações sociais surge como uma abordagem com potencial em contribuir para um exame psicossocial do cenário virtual.

## **5. CONCLUSÕES: UM PERCURSO TRANSDISCIPLINAR DE INTERLOCUÇÃO E INVESTIGAÇÃO**

Vive-se em um mundo globalizado, no qual a quantidade de informações não se apresenta como sinônimo de qualidade de conhecimento e essa informação por si só não produz conhecimento. Vivencia-se o espaço virtual no qual a percepção do real é diferenciada. A alteridade, que sustenta a atividade simbólica humana por meio da qual “o sujeito constrói a sua ação no mundo, conformando-a a realidade” (Veronese e Guareschi, 2007, p.10), adquire um novo sentido com a virtualidade.

A inserção das tecnologias da informação e comunicação cria novas relações culturais e desafia tanto os antigos quanto os modernos educadores. Não basta que as escolas sejam instrumentalizadas com computadores e equipamentos de última geração para que se mudem os paradigmas e as concepções de ensino. Descortina-se uma transformação ao longo dos tempos e construindo essa so-

cidade contemporânea existe toda a gama de relações que se apresentam face ao momento histórico, político e social. O mundo vai sendo caracterizado por elementos da contemporaneidade, e as tecnologias vão mudando a maneira de vermos o mundo, os outros e nós mesmos.

A investigação deste novo cenário, a partir teoria das representações sociais, pode trazer uma contribuição significativa para a análise dos vários objetos de conversação que são constituídos na interação entre os participantes das comunidades virtuais de aprendizagem, no contexto do processo de formação de professores proposto no Projeto ALFA-MIFORCAL. Tais objetos são caracterizadores do cenário educacional contemporâneo, no qual as tecnologias redefinem o papel da Educação, apontando para um percurso não somente interdisciplinar, mas transdisciplinar de interlocução e investigação.

### Referências Bibliográficas

- BRAZ DA SILVA A. M. T., MAZZOTTI T. B., A Física pelos professores de Física: a contribuição da Teoria das Representações Sociais. *Ciência e Educação*, vol.15, n° 3, pp. 291-304, 2009.
- CASTELLS M., *Sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- CORREA J., Novas tecnologias da informação e da comunicação, novas estratégias de ensino/aprendizagem. In COSCARELLI C. V. (Org.) *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*, 3ª edição, Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- CRUZ D. M., MORAES M., *Tecnologias de comunicação e informação para o ensino a distância na integração universidade/empresa*. Paper apresentado no 4o. Congresso EAD “Enfoques Formais e Não-Formais”, SENAC, Dezembro, São Paulo, 1997.
- FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO, *Livro Verde sobre a formação dos professores na Europa*. Universidade e Escola: v. UeS 1/R-2000 p. 18-31, 2/R-2000 p. 90-106, 1/R-2001 p. 54-66, 2/R-2001 pp. 41-63, 2000.
- FREITAS D., VILLANI A., *Formação de professores em ciências: um desafio sem limites*. Disponível em <http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/revista.htm>, 2003.
- FREIRE P., *Educação como Prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1989.
- GOUVÊA G., OLIVEIRA C. I. C., de *Educação a distância na Formação de professores*. Rio de Janeiro: Vieira&Lent Casa Editorial Ltda, 2006.
- JODELET D. (Org.) *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.
- KAYE A. R., Learning Together Apart. In Kaye, A. R. (ed.) *Collaborative Learning Through Computer Conferencing – The Najaden Papers*. Berlin: Springer Verlag, 1991.
- LÉVY P., *Cibercultura*. 2ª. Edição. São Paulo: Editora 34, 2000.
- LÉVY P., *As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. 2ª. Edição São Paulo: Editora 34, 2003.
- MOSCOVICI S., *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- MOSCOVICI S., On Social Representation. In FORGAS J. P. (Ed.): *Social Cognition: Perspectives on Everyday Understanding*. Londres: Academic Press, pp. 181-209, 1981.
- MOSCOVICI S., The phenomenon of Social Representations. In FARR M., MOSCOVICI S. (Eds.): *Social Representations*, Paris-Cambridge: Maison des Sciences de l’homme e Cambridge University Press, pp. 3-69, 1984.
- MOSCOVICI S., L’ère des representations sociales. In DOISE W., PALMONARI G. (Eds.): *L’ études des représentations sociales*, Neuchatel-Paris: Delachaux et Niestlé, pp. 34-80, 1986.
- MOSCOVICI S., Notes towards a description of Social Representations. *European Journal of Social Psychology*, n° 18, pp. 211-250, 1988.
- MOSCOVICI S., *Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- NICOLESCU B., *O manifesto da Transdisciplinaridade*, São Paulo: Triom, 1999.
- PALLOF R., PRATT K. *Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.
- PANDINI, C. M. C., RAFFAGHELLI, J. E., MARGIOTTA, U., ZANGRANDO, V., MATUZAWA, F. L., TEI-

- XEIRA, P, BRAZ DA SILVA, A. M. T., Projeto ALFA-MIFORCAL: primeira etapa do programa interinstitucional de formação docente on-line. *Anais do Interactive Computer Aided Blended Learning/ICBL*, Florianópolis/SC, Cd-R, ISBN 978-3-89958-277-2, 2007.
- PRETTO N. L., *Uma escola sem/com futuro – educação e multimídia*. São Paulo: Papirus, 1996.
- REZENDE F., As novas tecnologias na prática pedagógica sob a perspectiva construtivista. *Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 2, nº 1, pp.75-97, 2000.
- SÁ C. P., Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In. SPINK M. J. P (Org.): *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da teoria da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense, pp. 19-45, 1995.
- SANTOS H., BRAZ DA SILVA A. M. T., REZENDE F., Um estudo sobre a prática do tutor de um curso de formação continuada a distancia de professores de física. In *Anais do VIII Encontro de Pesquisa em Ensino de Física/EPF*, Águas de Lindóia/SP, Cd-R, ISBN 85-89064-01-7, CO22-2, 2002.
- VATTIMO G. *La Società Trasparente*, Garzanti, Italy, 1989.
- VERONESE M. V., GUARESCHI P. A., Articulando Representações Sociais e cotidiano. In VERO-NESE M. V., GUARESCHI P. A. (Orgs.): *Psicologia do cotidiano*, Petrópolis: Editora Vozes, pp. 9-16, 2007.

