

## AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE INTERNET E ESCOLA: UM ESTUDO EM UMA ESCOLA UCA EM MINAS GERAIS.

SANTOS, Luciane Maria Ribeiro da Cruz \*

MARINHO, Simão Pedro P. \*\*

### RESUMO

O artigo descreve resultados de pesquisa que buscou identificar as representações sociais sobre internet e internet e escola de professoras de uma escola da rede municipal de Itabira, Minas Gerais, anteriores à sua formação no Projeto “Um Computador por Aluno”, Projeto UCA, que poderia influenciá-las. A pesquisa envolveu duas fases. Na fase 1 da pesquisa, 34 professoras, de um total de 37, responderam a um questionário autoaplicável. A coleta de dados para a identificação das representações sociais foi realizada com a técnica da evocação livre, usando-se “internet” e “internet na escola” como termos indutores. Os dados coletados no questionário foram analisados com um pacote estatístico e as evocações identificadas com o software *Evoc 2000*. Para uma análise mais aprofundada das representações sociais identificadas, foram realizadas entrevistas com 12 professoras que concordaram em participar da Fase 2 da pesquisa. A pesquisa permitiu compreender práticas a partir do processo de construção das representações no cotidiano e nas relações entre os sujeitos. As representações sociais identificadas colaboraram para orientar o processo de formação dos professores no Projeto UCA. Os autores da pesquisa propõem que os processos de formação continuada de professores para o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação em processos de ensino e de aprendizagem considerem as representações que os professores sobre elas, para que se favoreça a adesão à proposta de formação e à inovação pedagógica e se propicie a construção de saberes pedagógicos e tecnológicos e a renovação das práticas didáticas.

**Palavras-chave:** Representações sociais. Internet e escola. Projeto UCA

---

\* Mestre em Educação pela PUC Minas. Pós-graduada em Psicopedagogia e Supervisão e Coordenação Pedagógica. Orientadora acadêmica da Fundação Comunitária de Ensino Superior de Itabira. Professora da rede municipal de ensino de Itabira. Integra o grupo de pesquisa “Tecnologias Digitais em Educação” do Diretório do CNPq. E-mail: luciane\_mariacruz@hotmail.com

\*\* Doutor em Educação pela PUC/SP. Professor Titular da PUC Minas, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação. Líder do grupo de pesquisa “Tecnologias Digitais em Educação” do Diretório do CNPq. E-mail: sppm@uol.com.br

**SOCIAL REPRESENTATIONS OF BASIC EDUCATION TEACHERS ABOUT  
INTERNET AND SCHOOL: A STUDY IN A UCA SCHOOL IN MINAS GERAIS**

**SANTOS, Luciane Maria Ribeiro da Cruz\***

**MARINHO, Simão Pedro P.\*\***

**ABSTRACT**

*The article describes results of research aimed at identifying the social representations of “internet and school” of teachers from a school in the city of Itabira, Minas Gerais, prior to its in-service education in the “Um Computador por Aluno” Project, Projeto UCA, that could influence them. The research involved two phases. In phase 1 of the research, 34 teachers, in a total of 37, answered a self-applied questionnaire. Data collection in order to identify social representations was carried out through free evocation technique, using “internet” and “internet at school” as inductors terms. The data collected in the questionnaire were analyzed with a statistical package and the evocations identified with the software Evoc 2000. For a deepen analysis of the identified social representations, interviews were conducted with 12 teachers who agreed to participate in Phase 2 of the research. The research allowed understanding practices from the construction process of the representations in daily life and in the relations between subjects. The identified social representations collaborated to guide the process of teacher education at UCA Project. The research authors propose that in-service teacher education programs for using digital information and communication technologies I teaching and learning processes consider the representations that teachers have about them, so that it promotes adherence to the proposed training and the pedagogical innovation and fosters the construction of pedagogical and technological knowledge and the renewal of teaching practices.*

**Keywords:** *Social representations. Internet and school. UCA project*

---

\* Master in Education from PUC Minas. Graduate in Psychology and Pedagogic Supervision and Coordination. academic advisor of the Community Foundation of Higher Education Itabira. Professor of municipal Itabira education. Integrates the research group "Digital Technologies in Education" of the CNPq Directory. Email: [luciane\\_mariacruz@hotmail.com](mailto:luciane_mariacruz@hotmail.com)

\*\* PhD in Education from PUC / SP. Professor of PUC Minas Holder, linked to the Graduate Program in Education. Leader of the research group "Digital Technologies in Education" of the CNPq Directory. Email: [sppm@uol.com.br](mailto:sppm@uol.com.br)

## 1 INTRODUÇÃO

A exclusão digital, evidentemente principalmente em países do chamado Terceiro Mundo, demanda das sociedades contemporâneas ações concretas na perspectiva da redução da desigualdade social. As ações passariam pela promoção de igualdade de acesso, não necessariamente posse, aos dispositivos tecnológicos digitais e das condições de uso, como no acesso à internet. Seja por problemas de infraestrutura, decorrentes de falta de equipamentos ou de tecnologias acessíveis, seja por problemas de ordem cultural, educacional ou política, a falta de acesso ao mundo digital diferencia e determina desigualdades que afetam o indivíduo, o grupo social e a comunidade em relação às possibilidades oferecidas pelas bases informacionais. Por isso, se fazem cada vez mais urgentes projetos que favoreçam o acesso digital, em um esforço para, se não eliminar, ao menos reduzir o fosso digital [*digital gap* ou *digital divide*] (BOLT, 2011; COMPAINE, 2001; HARGITTAI, 2003), tendo como referência o fato de que o acesso individual a computadores e à internet é instrumento de desenvolvimento e crescimento econômico (SORJ, GUEDES, 2005). Até porque, como bem destacou Martel (2015), o acesso à *web* é um dos novos símbolos aos quais está ligada a integração à classe média. O acesso às tecnologias digitais, que abre as portas ao mundo da informação, é indispensável, mas não suficiente, para combater a exclusão digital (SILVEIRA, 2001).

As escolas devem assumir um papel na redução do fosso digital. Para isso precisam desenvolver formas de incorporar as ferramentas digitais aos processos de ensino e de aprendizagem para que as suas condições se mantenham adaptadas aos diferentes ambientes e às diferentes tecnologias surgidas no tempo sócio histórico do educando. Propostas inovadoras apoiam-se sobre as bases existentes nas crenças e nos saberes dos indivíduos. Nas escolas, as práticas pedagógicas inovadoras se constroem mediante a ressignificação dos processos já constituídos e organizados. Os professores são os profissionais aos quais cabe, por excelência, o papel de revitalizar as práticas didáticas. A revitalização exige a ressignificação da forma pela qual o papel de educador pode ser exercido, exige também a reflexão sobre a prática e sobre a possibilidade de inovar a prática e, na contemporaneidade, vai significar incorporar as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), especialmente a *Web*. Por seu papel na possibilidade de promover a inovação, é importante conhecer os significados que os professores atribuem à internet e à internet na escola.

Nesta pesquisa, buscou-se entender sobre que bases e significados se ancoram as representações dos professores sobre o uso da Internet em uma escola do município de Itabira. Para isto, pesquisaram-se as **representações sociais da Internet e da Internet na escola** de professoras do Ensino Fundamental de uma escola municipal, antes que estivessem envolvidos diretamente na formação do Projeto Um Computador por Aluno (UCA). Tal antecipação se fazia necessária exatamente para não permitir que as representações das professoras pudessem, de alguma forma, acabar influenciadas por ações do Projeto.

O Projeto Um Computador por Aluno, UCA, uma iniciativa da Presidência da República sob a responsabilidade do Ministério da Educação MEC (MARINHO, *et al*, 2011), consistiu no fornecimento de infraestrutura (laptops, servidor e tecnologia WI-FI) às escolas e a capacitação de recursos humanos (professores e gestores) de escolas públicas de Educação Básica para a inovação pedagógica com o concurso de tecnologias digitais móveis, com acesso permanente à internet permanente, em uso imersivo. O Governo Federal, através do FNDE, distribuiu cento e cinquenta mil laptops educacionais a pouco mais de quinhentas escolas públicas em todas as unidades da Federação. Em cada uma das escolas-piloto, todos os alunos, professores e gestores receberam o dispositivo móvel.

Além da oferta dos laptops educacionais e da organização da infraestrutura para a implantação da tecnologia móvel na escola, o projeto ofereceu suporte técnico e pedagógico para a viabilização da adoção pelas escolas dos recursos das TDIC disponíveis com o equipamento e assumiu a formação dos professores para a adoção e práticas educacionais inovadoras apoiadas em tecnologias digitais. Embora a concretização do UCA tenha confrontado dificuldades que impossibilitaram a implementação do programa tal qual foi pensado pelo grupo responsável pela sua concepção, as máquinas foram entregues nas escolas e o processo de formação ocorreu, a despeito principalmente das dificuldades estruturais.

A proposta do Projeto UCA era levar o computador e o acesso digital para o aluno da escola pública e para sua família e, nessa medida, superar questões de ordem mercadológica dificultadoras da superação das desigualdades sociais que interferem na inclusão digital. Universalizar e democratizar o acesso à informação pelas vias digitais é tarefa da escola pública para os jovens e as crianças que desenvolvem muitas atividades simultâneas, requerem novas práticas dos professores nas escolas os quais tiveram formação no ambiente do texto linear, da tarefa única, da informação plana (PRENSKY, 2001).

## 2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

O conceito de Representação Social (RS) surgiu com a publicação da obra de Serge Moscovici (1961), intitulada “La Psychanalyse, son image et son public”.

Para Guareschi (1996) são diversos os elementos ligados ao conceito de Representação Social (RS): é um conceito dinâmico e explicativo, tanto da realidade social, como física e cultural, possuindo uma dimensão histórica e transformadora; reúne aspectos culturais, cognitivo e valorativo, ou seja, ideológicos; se constitui em uma realidade presente nos objetos e nos sujeitos, sendo um conceito relacional e, por isso mesmo, social.

Conforme Jodelet (2001) seriam quatro as características fundamentais no ato de representar:

1. a RS social é sempre representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito);
2. a RS tem com objeto uma relação de simbolização (substituindo-o) e de interpretação (conferindo-lhe significação);
3. a RS 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;
4. qualificar esse saber de prático diz respeito 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.

As pessoas dão significado aos recursos materiais a partir de suas ideias. A preocupação com o “poder das ideias” (MOSCOVICI, 2010, p.8), com o como e o porquê as ideias se aplicam nas práticas por meio de conhecimentos individuais compartilhados e transformados em conhecimentos sociais, os processos de influência que permitem a exploração da diversidade de ideias, típicos da sociedade moderna, são os pontos fundamentais da pesquisa sobre representações sociais (MOSCOVICI, 1990).

Segundo Moscovici (1990) a construção de um sistema de representação da realidade por meio do qual o indivíduo direciona sua conduta e constrói seu comportamento social se dá pela representação social, organizadora de sua visão de mundo e de sua possibilidade de ação nesse mundo.

Para Moscovici,

[...] há um mundo de diferença entre as representações trabalhadas ao nível pessoa-a-pessoa, ao nível das relações entre indivíduos e o grupo, ou ao nível da consciência compartilhada da sociedade. Em cada um desses níveis as representações têm um sentido diferente. (1988, p.28)

Jodelet (2006) considera que as representações ajudam o indivíduo a se adaptar aos sucessivos acontecimentos e as transformações que a vida exige. As representações são compartilhadas pelas pessoas, influenciando-as. Os significados ricos das representações, carregados de sentidos, são transformadores das práticas das pessoas ao mesmo tempo em que permitem a compreensão mútua de práticas diárias, postas em ação.

Por isso, é essencial conhecer os significados e os sentidos de suas práticas profissionais e dos novos elementos e das condições que a ação didático-pedagógica precisa incorporar. O exame psicossocial, através do qual os atores envolvidos são considerados agentes da constituição das representações sociais (SILVA, 2013) permite que a construção de propostas de políticas públicas considere os sujeitos que realizam a prática social sejam incluídos e considerados em suas crenças e sua forma de agir no mundo.

Os significados ocultos nas práticas de ensino dos professores, organizados conjuntamente, são ativados pelas suas crenças e precisam ser considerados para a remodelagem das práticas sociais. As crenças conectam os indivíduos a condições exteriores a eles mesmos, mas reconhecidas pelo grupo social. O espaço de significação comum formado pelo grupo social constitui-se um canal de comunicação entre os sujeitos. A construção do senso comum ocorre pelo amálgama de elementos parcialmente compostos das crenças internalizadas ao longo da vida do indivíduo, em sua imersão cultural com os elementos de um conhecimento científico, organizados a partir de critérios objetivos de verdade. As representações internalizam a força das crenças, tanto quanto se constituem ferramentas pelas quais os indivíduos e os grupos operam e se comunicam no canal híbrido formado pela interação da crença e da racionalidade. A ação comunicativa entre o sujeito, o objeto e o outro tem uma interface temporal existente entre os projetos e o contexto e utiliza a representação como uma forma de mediação.

O ser humano constrói uma representação do mundo exterior e é por meio desta representação que ele se apropria das coisas, dos objetos, dos outros existentes. O mundo exterior não é imediatamente tomado pelo homem. A complexa organização biológica do ser humano não é suficiente para explicar como o ser humano se apropria do mundo e é aí que a



psicologia social pode oferecer um campo científico interdisciplinar, (SPINK, 1993) que inclui o biológico e o social, o psicológico e o social (SANCOVSCHI, 2007).

A elaboração da representação ocorre pela ação comunicativa dos sujeitos em um processo que envolve a linguagem, as ações não-discursivas do cotidiano, nas instituições sociais e nas estruturas informais do mundo. A representação é um trabalho comunicativo simbólico que procura dar sentidos e significados aos diversos conteúdos sociais. Sendo a representação uma ação simbólica não existe a garantia de correlação objetiva e biunívoca entre o mundo e a representação do sujeito.

É possível tanto o risco da não-correlação, hiper-representação, quanto a existência de mais de uma representação, polifasia cognitiva, simultaneamente presentes no indivíduo ou no grupo. O estudo clássico sobre as representações sociais da psicanálise evidenciou a existência de diferentes racionalidades coexistentes num mesmo contexto, num mesmo grupo social e até mesmo num mesmo indivíduo e servindo a diferentes interesses particulares (MOSCOVICI, 1990). As diferentes racionalidades davam origem à diversidade de saberes. Os dados empíricos dos estudos sobre a representação da psicanálise demonstraram que adultos podem apresentar formas de raciocínio próximas do pensamento por operações concretas da criança. Moscovici elaborou o conceito de polifasia cognitiva como hipótese explicativa para a coexistência de diferentes tipos de racionalidade, “registros lógicos diferenciados” (JOVCHELOVITCH, 2004, p. 20) dependentes dos contextos diferentes e respondendo a objetivos diferentes, tanto nos grupos sociais como nos indivíduos. Este conceito deu sentido aos dados empíricos da pesquisa sobre a representação da psicanálise e foi aplicado a novos contextos “a física do senso comum, continua a ser usada mesmo por indivíduos que conhecem muito bem a física científica” (MOSCOVICI, 2010, p. 345).

O conceito de polifasia cognitiva permite ampliar os limites de compreensão sobre a construção social de saberes diversos, que guardam significados diferentes para o indivíduo ou para o grupo social dentro de um mesmo contexto. Saber deixa de ter um significado singular e passa a ter um significado plural que permite compreender práticas dentro de um determinado grupo social. Ao agir os indivíduos e os grupos podem usar um ou outro “saber”, uma ou outra racionalidade e com isto promover ações inclusivas, cooperativas, compreensivas ou excludentes, competitivas, incompreensivas, sem que existam raias definidas que delimitem uma ação unicamente em uma ou em outra condição. Já a hiper-representação ocorre pelo construcionismo exagerado que distorce e confunde a

representação. Os efeitos da hiper-representação, presentes nas complexas relações sociais, podem ser usados por determinados grupos sociais para produzir efeitos ligados a determinados projetos e intenções. O reconhecimento de que o mundo exterior vai além de nossos esforços de representação é importante para manter acesa a chama da crítica que permita analisar e distinguir o objeto de sua representação (JOVCHELOVITCH, 2004).

A ligação entre a dinâmica dos saberes e a psicologia social dos contextos e da cultura é a essência da proposta interpretativa do conceito de polifasia cognitiva. Outros pesquisadores corroboraram a tese da polifasia cognitiva (WAGNER, 1998; JOVCHELOVITCH, 2002)

Para Abric (2003) no núcleo central se localizam os significados mais profundos e consistentes das representações de um grupo, significados que vão sustentar as mudanças ou as resistências não apenas pelo seu conteúdo quantitativo, mas principalmente pela dimensão qualitativa que exprime. Identificando nas representações a existência de uma organização cognitivo-estrutural em núcleos centrais e periféricos Abric (2003) complementou o pensamento “moscoviciano” sobre as representações sociais. A (nova) teoria de que as representações seriam constituídas de um sistema interno que agruparia os elementos responsáveis pela estabilização e rigidez e de outros elementos responsáveis pela flexibilidade e pela mobilidade das representações possibilitaria verificar a existência de semelhanças e diferenças entre grupos de representações diferentes. Representações são diferentes apenas quando seus núcleos centrais são distintos, caso contrário, “trata-se de uma mesma representação, que se manifesta diferentemente em função de diferentes condições circunstanciais, de ordem grupal ou interindividual” (SÁ, 1998, p. 24).

A identificação de um núcleo central das representações das professoras sobre internet e internet na escola possibilita revelar a significação e a organização interna construída socialmente pelo grupo social. Aquilo que favoreceria e o que dificultaria a adesão ao projeto UCA ou a outros projetos de apropriação pedagógicas das tecnologias digitais.

### 3 METODOLOGIA DA PESQUISA

A Escola Municipal C. D. A.<sup>1</sup>, EMCD A, de Itabira, não se encontrava, inicialmente, no contexto do Projeto UCA. Com a decisão do Governo do Estado de Minas Gerais de desligar-se do Projeto, houve a necessidade de substituição das escolas estaduais anteriormente



indicadas pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação, CONSED, por escolas municipais naquela unidade federativa. Situada na zona rural, oferecendo educação infantil e ensino fundamental de 1º ao 9º ano, a EMCDA foi incluída no Projeto UCA em 2010, após contatos entre o Coordenador do Projeto UCA em Minas Gerais, o Secretário de Educação do município e a diretora da escola. A escola não contava, então, com um projeto pedagógico voltado para a utilização dos recursos das tecnologias digitais, fato que foi útil na presente pesquisa, por permitir o conhecimento genuíno das representações sociais das professoras sem que tivesse a natural influência da formação no Projeto UCA.

A teoria das representações sociais, conforme proposta por Serge Moscovici, busca compreender o modo pelo qual o significado é atribuído ao objeto, as relações sociais em função dessas representações e como elas se integram ao sistema cognitivo preexistente dos sujeitos. Para Moscovici (2010) as representações tornam familiar algo que não o é. Assim, o objeto, ao tornar-se próprio e familiar, é transformado e transforma.

Identificar previamente as representações sociais que as professoras da escola municipal C. D. A. tinham sobre internet e internet na escola foi considerado estratégico para que melhor se contextualizar a sua formação no Projeto UCA, permitindo formas mais adequadas para se orientar a prática que nela ocorreria.

Os dados para a pesquisa foram obtidos através de diversas estratégias. Na fase 1, foi adotado um questionário autoaplicável, com sete blocos de questões, e realizada a técnica de evocação livre (VERGÉS, 1992). Das 37 (trinta e sete) professoras da escola, 34 (trinta e quatro) responderam o questionário distribuído na forma impressa pela direção da escola. A taxa de retorno foi da ordem de 91,89%, alta o que se em geral se registra para questionário autoaplicável. Na evocação livre, “internet” e “internet na escola” foram as expressões geradoras (COSTA; ALMEIDA, 1999), tendo sido solicitado às professoras envolvidas na pesquisa que registrassem expressões ou vocábulos (substantivos, adjetivos, verbos) que lhes viessem imediatamente à cabeça quando liam tais expressões, no limite de 3 (três) para cada evocação.

Fora, ainda, realizadas entrevistas semiestruturadas com 12 (doze) professoras que se dispuseram a participar da segunda fase de coleta de dados, na perspectiva de aprofundar a compreensão sobre as RS identificadas na fase 1 da pesquisa.

Através do questionário buscaram-se informações sobre a escola, dados pessoais dos respondentes, sua atividade profissional, formação, além do uso pessoal que fazem das TDIC

e mais especificamente da *Web 2.0*. Os dados coletados permitiram definir-se o perfil das professoras e o levantamento de indicadores de uso, pessoal e profissional, da internet. Os dados obtidos com o questionário foram submetidos à análise estatística.

O software *Evoc 2000* foi usado para tratamento das evocações com verificação de frequência e ordem dos termos. O *Evoc 2000* organiza as evocações em quadrantes de acordo com a sua frequência e a ordem média de evocação. A frequência permite avaliar o grau de compartilhamento das evocações no grupo social sob estudo, de tal forma que, quanto mais frequente, mais se revela compartilhada é a palavra. A ordem média é considerada como um índice que destaca a saliência, a evocação mais rápida significa que a palavra está mais acessível na memória de trabalho do sujeito. Há, contudo, quem faça reservas a considerar que as palavras evocadas em primeiro lugar quando do uso da técnica de evocação livre sejam definitivamente os elementos mais importantes das representações sociais (EIRAS, 2002; NASCIMENTO-SCHULZE, CAMARGO, 2000). Por isso, é usual a adoção de outros métodos que possam auxiliar na verificação das evocações, as entrevistas constituindo uma das possibilidades.

Para determinar o núcleo central das representações das professoras utilizamos um exercício projetivo, baseado na associação livre de palavras a partir de palavras-estímulo ou expressões-indutoras. Este procedimento evita produções discursivas de caráter retórico e racionalizadas, permite acesso mais fácil ao conteúdo representacional (ABRIC, 2001) com caráter mais espontâneo e menos controlado (PAULA e SOBRINHO, 2012).

Os termos originais foram organizados em colunas, em ordem alfabética, as repetições foram eliminadas, registrando-se o número de ocorrências de cada termo. Em seguida, os termos originais foram agrupados e categorizados. Definiu-se, ainda, pela utilização do quadro de quatro casas. Esta técnica, ao combinar a frequência das palavras ou expressões evocadas com a ordem em que foram evocadas, permite a distribuição dos termos coletados, segundo a importância atribuída pelos sujeitos. Os termos evocados categorizados são agrupados pela frequência e ordem em 4 (quatro) quadrantes. No quadrante superior esquerdo ficam os termos verdadeiramente significativos para os sujeitos e que constituem, provavelmente, o núcleo central da representação estudada. Os termos nos quadrantes superior direito e inferior esquerdo são os denominados elementos intermediários, que podem se aproximar do núcleo central ou dos elementos periféricos da representação, que estão localizados no quadrante inferior (VERGÈS, 1994; SÁ, 1996, ABRIC, 2003). No núcleo

central das representações ficam as evocações com maior alta frequência e mais baixa ordem de evocação (SÁ, 1996).

Para a definição do quadro das quatro casas, no *Evoc 2000* estabeleceu-se uma frequência mínima de 5, intermediária de 10 e ordem média de 2,5 das evocações.

As entrevistas semiestruturadas, promovidas para uma melhor apreensão das RS das professoras, foram compreenderam questões como A comunicação e a informação propiciadas pela internet podem favorecer a aprendizagem? Que oportunidades a internet oferece para a construção da aprendizagem? Quais significados a comunicação entre sujeitos da escola por assumir com a presença da internet? Quais aprendizagens a presença da internet pode favorecer?

As questões comuns às entrevistadas na Fase 2 da pesquisa foram elaboradas tendo como orientação a combinação entre o núcleo central das evocações para “internet” e “internet na escola”.

#### 4 REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE INTERNET

Na análise dos dados obtidos pela técnica de evocação, foram coletados 120 termos associados à **Internet**, 54 diferentes, com frequência entre 1 e 19, organizados em função das categorias de análise estabelecidas. Após a categorização, por afinidades, chegou-se a 14 palavras diferentes, com 102 repetições com frequências entre 1 e 23 (Quadro 1)

Compartilhamento	Comunicação	Conhecimento	Globalização	Informação	Tecnologia
<b>1 Relacionamento</b> <b>1 Interligação</b> <b>1 Apoio</b> <b>2 Ajuda</b> <b>2 Interação</b> <b>4</b> <b>Compartilhamento</b> <b>1 Orkut</b>	1 Interação 1 Notícias 1 Inclusão 1 Redação 1 Contatos 5 E-mail 9 Comunicação	1 Fonte 1 Evolução 1 Consciência 1 Estudo 1 Analfabeta 1 Oportunidade 1 Crescimento 1 Formação 1 Ampliação 2 Aprendizagem 6 Conhecimento	5 Globalização 1 Comunicação com o mundo	19 Informação 2 Atualização 2 Esclarecimento 1 Atualidade 9 Pesquisa 2 Leitura 1 Janela do mundo 1 Acesso à informação 1 Acesso a tudo	1 Avanço 1 Facilitação 1 Acessibilidade 1 Compras 1 Futuro 1 Banda 1 Rapidez 1 Modernidade 1 Computador 1 Distância 1 Trabalho 1 Windows 1 informação 2 Diversão 2 Site 3 Tecnologia 2 Conexão 1 Rede 6 Acesso 1 Recursos

**Quadro 1-** Evocações sobre internet.

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2011

Após a redução dos dados, por agrupamento por aproximação de sentidos, chegou-se a 14 palavras diferentes com 102 repetições, cujas frequências variavam entre 1 e 23 (Quadro 2)

Compartilhamento	Comunicação	Conhecimento	Globalização	Informação	Tecnologia
6 Compartilhamento 1 Relacionamento	17 Comunicação	1 Aprendizagem 17 Conhecimento 1 Oportunidade	1 Inclusão 7 Globalização	1 Indispensável 23 Informação	1 Conexão 23 Tecnologia

**Quadro 2-** Distribuição dos termos nas categorias de análise após a redução.

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2011

Com o *Evoc 2000*, chegou-se, então, ao quadro de quatro casas do sistema de representações, do grupo investigado, sobre internet. No EVOC 2000, os parâmetros para análise foram definidos como sendo frequência mínima de 5, frequência intermediária de 10 e ordem média de 2,5.

O núcleo central da representação sobre internet conforme identificado no quadro das quatro casas confirmou-se nas entrevistas com professoras, que destacam a internet como um recurso tecnológico que atualiza as informações, propicia a contextualização da informação, facilita as comunicações e torna mais fácil o acesso à informação, que poderá ser processada e transformada em conhecimento, transformada em aprendizagem.

O papel desempenhado pela internet como atualizador de informações, como uma espécie de “enciclopédia” constantemente atualizada, à qual podem recorrer professores e alunos para conhecer praticamente tudo o que for necessário a fim de cumprir o programa educativo, relaciona-se tanto à representação das professoras sobre a internet, quanto a um modelo de escola em que a pesquisa dita escolar é uma prática pedagógica constante, mas submetida ao programa externamente definido para a escola. A contradição dessa postura ativa do professor, profissional que procura a informação, a traduz, a ressignifica e constrói saberes ao se preparar para a aula está na posição submetida ao “conteúdo do livro didático”, ao “programa do MEC”, às “exigências da Secretaria”, à força determinante do fazer pedagógico das provas e exames externos é algo que está ancorado a visão tradicional da escola e da forma de atuar na escola. O recurso oferecido na *Web 2.0* destinado a oferecer informações enciclopédicas é conhecido por 73% das professoras e já foi utilizado por aproximadamente um terço daquelas que lançam mão dos recursos das TDIC em suas práticas pedagógicas.

As professoras justificaram e defenderam a necessidade da internet como recurso que favorece a aprendizagem de diferentes maneiras. A internet é vista por elas como uma forma de oferecer a atualização e facilitar a contextualização necessária ao processo de ensino e aprendizagem.

O professor necessita estar atualizado para ensinar e a internet é vista como meio de oferecer essa atualização e contextualizar a informação, além do livro ou de outras fontes bibliográficas. A preocupação com a atualização esteve presente em 81,8% das professoras que responderam o questionário e apresenta dois aspectos distintos. No primeiro aspecto está a necessidade de se atualizarem, por serem profissionais que precisam construir conhecimento para si próprio, para se inserir na sociedade do conhecimento. O segundo aspecto se liga à formação dos seus educandos, que deve ser atualizada para que possa ser adequada às demandas sociais e inclusivas.

O desafio em compreender o “estado permanente de atualização” (KENSKI, 2008, p. 661), subjacente à presença da mídia, foi verbalizado por uma das professoras e é, na nossa visão, exatamente um dos desafios do processo de apropriação das TDIC como recurso pedagógico. Ao se desafiar a usar as tecnologias digitais no ensino, o professor mobiliza todo o seu conjunto de estratégias pessoais de aprendizagem e desenvolve a experiência de aprender para poder ensinar. Por isso mesmo, concordamos com Kenski (2008) quanto à afirmação de que o sentido da relação educação-comunicação converge para a reordenação dos conteúdos e dos fazeres escolares, desembocando na convivência que se frutifica com o diálogo e a troca. Para essa convivência, que gostaríamos de chamar de “convivência na/para a aprendizagem”, deveriam convergir as práticas pedagógicas dos professores, aprendentes permanentes de tudo aquilo que as TDIC tenham a oferecer como potencial pedagógico.

## **5 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS PROFESSORAS SOBRE INTERNET NA ESCOLA**

Associados à evocação “Internet na escola”, foram registrados 117 termos, 69 diferentes, com frequência entre 1 e 9.

As categorias de análise inicialmente propostas foram cuidadosamente consideradas, para que se percebesse uma eventual necessidade de inclusão ou de exclusão de categorias, o

que, ao final, se verificou. Os termos foram agrupados em categorias e reduzidos a 16 palavras diferentes, com frequência entre 1 e 30 (Quadro 3).

Aprendizagem	Comunicação	Oportunidade	Pesquisa	Tecnologia
1 Aluno	6 Comunicação	1 Ampliação	1 Desenvolvimento	2 Acesso
1 Capacitação	1 Interação	1 Auxílio	9 Pesquisa	4 Apoio
3 Conhecimento	1 Orientação	1 Contribuição	1 Trabalho	1 Ajuda
1 Conteúdos	1 Parceria	2 Crescimento	1 Utilidade	1 Avanço
1 Contextualização	1 Relacionamento	1 Expansão	1 Seleção	1 Computador
1 Desenvolvimento-habilidades	2. Social	5 Oportunidade		1 Conexão
1 Didática				1 Evolução
1 Dificuldade				2 Ferramenta
1 Dinamismo				1 Futuro
1 Enriquecimento das aulas				2 Google
6 Informação				3 Inclusão
1 Interdisciplinaridade				1 Informática
1 Leitura				1 Inovação-aulas
1 Necessidade pedagógico				1 Interatividade
2 Professor				1 Jogos
				1 Limite
				1. Rápida
				1 Raridade
				5 Recurso
				1 Rede
				1 Suporte
				3 Tecnologia

Quadro 3- Evocações sobre internet na escola.

Fonte: Dados da pesquisa, 2011

Os termos foram finalmente agrupados por aproximação de sentido, restando distribuídos em seis categorias (Quadro 4).

Aprendizagem	Comunicação	Inclusão	Oportunidade	Pesquisa	Tecnologia
1 Conhecimento	2 Social	1 Democratização	10	1 Trabalho	1 interessante
28 Aprendizagem	10 Comunicação	3 Inclusão	Oportunidade	12 Pesquisa	6 Estimulante
					30 Tecnologia

Quadro 4- Distribuição dos termos nas categorias de análise após a redução.

Fonte: Dados da pesquisa, 2011

A elaboração do quadro de quatro casas definiu o núcleo central da representação das professoras sobre internet na escola como comunicação, conhecimento, informação e tecnologia.

Definiu-se, então, o quadro de o quadro de quatro casas do sistema de representações do grupo investigado para Internet na escola, considerados os mesmos parâmetros para a análise das evocações sobre internet, a saber, frequência mínima de 5, frequência

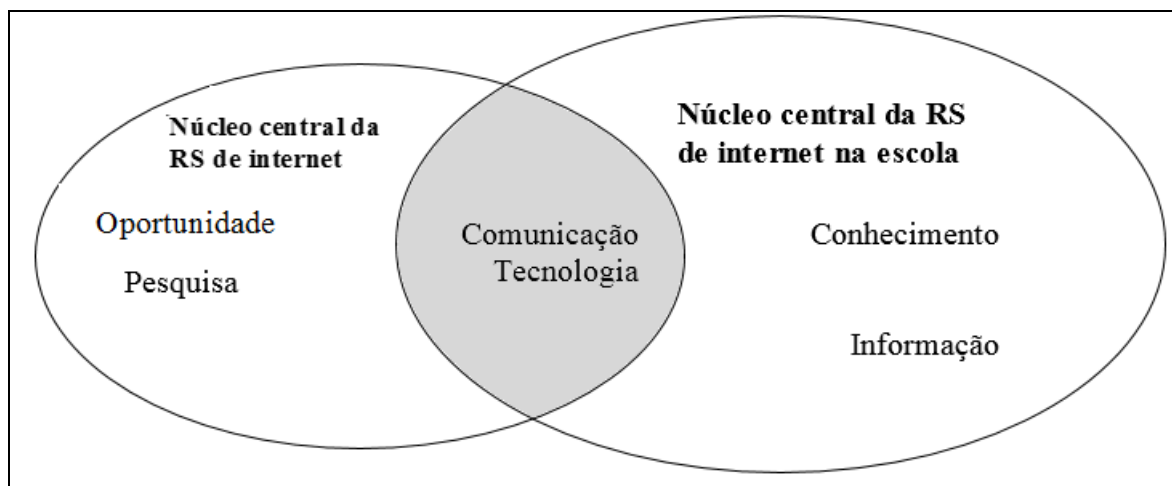


intermediária de 10 e ordem média de 2,5.

O núcleo central da representação dos professores para internet na escola revelou os termos aprendizagem, comunicação, oportunidade, pesquisa e tecnologia.

## 6 CONVERGÊNCIA DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A representação das professoras sobre a internet na escola revelou interseção com a representação de escola e de internet (Figura 1), sugerindo, claramente, a possibilidade de adesão e aderência ao uso pedagógico da internet. A adesão estaria vinculada ao fato de que a aprendizagem de internet na escola e a aderência seriam possíveis pela visão de que a internet na escola representa, além de comunicação e tecnologia, oportunidade e pesquisa.



**Figura 1-** Relação entre os núcleos centrais das representações.

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2011

As professoras do grupo investigado, reconhecendo a importância das TDIC como recurso pedagógico, sentem a necessidade que têm de se atualizar para preparar-se para as aulas e de contextualizar as informações dos conteúdos. A internet pode ser vista como uma forma de complementar a didática do professor, de complementar a sua forma de inserir os conteúdos e de suprir as suas fragilidades relativas aos conteúdos a serem ensinados na escola. A internet é vista como importante auxiliar, que pode agregar interatividade e atualização.

Na representação das professoras, a internet na escola é oportunidade que pode ser explorada para fazer pesquisas, para facilitar a comunicação dos alunos e professores, para “prender a atenção dos alunos” (ENTREVISTADA 37; ENTREVISTADA 28), para a

aprendizagem e até mesmo fazer o aluno valorizar mais a escola pelo recurso digital que ela tenha a oferecer, pela inclusão digital que promova aos seus alunos, pela tecnologia sedutora. A possibilidade que se abre pelo acesso ao conhecimento sem fronteiras exige novas formas de objetivação e de significação da escola. Então, podemos dizer que a elaboração da representação do novo “internet” e “internet na escola” exige uma “re-representação” do que já está estatuído, organizado e representado, a escola.

Essa discussão tem relevância em uma investigação de representação social por ancorar a gênese do processo constitutivo das representações. A representação de escola foi formada num processo anterior e mais amplo que a de internet e a de internet na escola e implica que a internet na escola é elaborada em torno de representações estruturadas, que estruturarão futuras representações. O novo “internet”, inicialmente estranho, precisa se tornar familiar, precisa ser jungido ao que já se apresenta como uma imagem e constitui-se de conhecimento comum, a escola.

Ligadas ao processo histórico de construção do sentido e do fazer da escola, as professoras anseiam ir além da sala de aula, buscar coisas novas, ainda que as coisas novas sejam as velhas referências construídas em outras escolas. Existe o desejo de construir algo novo, de ir além, mas a força das representações já construídas dificulta que se veja em si mesmo a possibilidade recriadora e recorre-se ao poder do outro de refazer, recriar, fazer uma coisa nova.

Cabe discutir a ausência de uma representação ligada ao processo de inovação pedagógica que se fez mais legível nas entrevistas. Há certa dificuldade de se reconhecer a necessidade de inovação da prática pedagógica. Nas falas das entrevistadas e, principalmente, nos seus hiatos, percebe-se que os modos tradicionalmente organizados pela escola devem ser sempre a base da ação educativa da escola com o uso da internet. Essa dificuldade em reconhecer a necessidade de inovação das práticas se mostra na visão presa ao livro didático, na forma como se coloca a questão da condução dos objetivos pelo professor. Embora seja o aluno aquele que, reconhecidamente, tem mais facilidade com as tecnologias, não é ele quem estabelece objetivos para a sua pesquisa na internet.

Há o espaço para a construção de um processo de inovação pedagógica, mas o reconhecimento de que existe este espaço parece oculto às professoras. O fazer tradicional, o vídeo, um curso, a experiência didática dos colegas e, até mesmo, a experiência escolar do

professor como aluno que foi um dia, compõem o conjunto de significados que ancoram a visão da internet na escola àquilo que é a escola.

Embora a internet na escola seja reconhecida como recurso, exige formas de atuação para as quais os professores ainda não se sentem devidamente preparados. A representação de uma escola tradicional, muito presente na concepção do grupo, ainda dificulta a imaginação de uma escola que permita as rupturas necessárias para a introdução e a apropriação pedagógica pelos professores das TDIC (SANTOS, 2012, p.121).

A ancoragem fortalece a segurança dos saberes do senso comum, empresta-lhes significado diante das necessidades de respostas práticas que o professor precisa construir no dia-a-dia das atividades didáticas. Ao mesmo tempo, conforma um mapeamento que dirige e limita a construção das novas representações para a escola e dificulta o processo de inovação, “favorece a solidez das representações, sua ‘autopreservação’ e a resistência a mudanças” (RANGEL, p. 292, 1996).

A escola é o lugar de aprendizagem, de preparação da criança e do jovem para a vida, para o trabalho, para a sociedade e é reconhecida pelos professores como atrasada em relação ao uso das tecnologias. O valor dado à escola tem uma certa perenidade naquilo que o processo de formação escolar tem de renovador da sociedade mediante a renovação dos indivíduos que a compõem (SANTOS, 2012, p.121).

Para muito além do instrumentalizar para o uso das TDIC na escola, exige-se provocar uma ressignificação da concepção do que é ensinar e aprender e do que é ensinar e aprender com o uso da internet implica a constituição de outras/novas práticas pedagógicas. Nessa medida, a experiência de vivenciar, como professor já experiente, o não-saber e a construção da aprendizagem poderiam ajudar o professor a perceber a forma pela qual o aluno aprende. Se o professor não consegue preencher esse hiato de como é o saber e o não saber de uma forma, ele preencherá de outra, repetindo os significados que já conhece. A representação social nos ajuda a compreender o quanto é necessário conhecimento do senso comum. Se o conhecimento não se constrói no espaço científico ou “cientificizado” da formação ele se construirá, assim mesmo, no espaço diário do fazer, sobre as experiências concretas significadas e significantes do indivíduo. O espaço para a inovação pedagógica não pode ser preenchido com a criatividade desamparada do conhecimento. Moscovici enuncia o poder transformador da interação social.

Os contatos, as ideias trocadas, tudo que se diz, tudo o que se escuta, atua sobre os sentimentos e a consciência. Um fluxo e refluxo de emoções irriga cérebros e corações, até que se forme um grupo ou uma massa. Nessa situação tudo se passa como se o indivíduo tivesse adquirido qualidades novas e tivesse se tornado um outro. (1990, p. 57)

O espaço diário da relação e da comunicação entre os professores na escola se constrói e se amplia com o uso dos recursos das tecnologias digitais.

O professor deve despertar a curiosidade do aluno. A prática tradicional, professor ativo e aluno passivo, se revela na fala de entrevistadas. Ao mesmo tempo, percebe-se a importância de atualizar os recursos usados pela escola, as tecnologias disponíveis para o ensino a fim de promover a inserção do aluno da Sociedade do Conhecimento. O papel do professor ancora a representação de recurso, de canal de comunicação, de tecnologia que o professor tem da internet na escola. A necessidade de que a escola prepare os alunos com os e para os recursos tecnológicos existentes e necessários na vida social. “O papel da gente é ... fazer com que o aluno sintam bem e não tão... inferior a ... a sociedade, né? Porque assim... ele vai saber dentro da sala de aula semelhante à sociedade, né?” (ENTREVISTADA 11).

A representação positiva da internet na escola ancora-se na representação da escola e da internet. A escola é o lugar de aprendizagem, de preparação da criança e do jovem para a vida, para o trabalho, para a sociedade e é reconhecida pelas professoras como atrasada em relação ao uso das tecnologias. O valor dado à escola tem uma certa perenidade naquilo que o processo de formação escolar tem de renovador da sociedade mediante a renovação dos indivíduos que a compõem.

A objetivação, para Moscovici (2010), consiste na descoberta da qualidade icônica de uma ideia e, para as professoras envolvidas nesta investigação, pode-se dizer que a internet é uma Janela ou uma Porta para o conjunto de informações disponíveis no mundo, pelas quais os sujeitos anseiam para com elas construir significados e adquirir o poder, o poder do conhecimento. Mas quem abre a porta ou a janela? Como abre? Estas perguntas importantes para a compreensão das práticas de ensino dentro das escolas estão carregadas de ambiguidades e obscurecimentos uma vez que se vinculam com o significado do papel do professor, com a concepção de como se aprende e de como se ensina e com o sentido do conhecimento a ser construído.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Revelar as representações desse grupo de professoras sobre a internet na escola contribuiu para que futuros pesquisadores e educadores possam se posicionar e se criticar frente às demandas com as novas tecnologias. A interação social é generativa de novas realidades, as interações escolares dão origem a novas formas de aprendizagens; a uma dessas formas nos dispusemos com a realização deste trabalho.

A análise do sistema de representação social sobre a internet e “internet na escola” das professoras envolvidas na presente pesquisa demonstrou que para este grupo, especificamente, a utilização da Internet é um recurso pedagógico como outro disponível na escola, superando outros em agregação de contemporaneidade pela facilidade e rapidez no acesso à informação. Portanto, a forma de apropriação das ferramentas digitais, a utilização da Internet nos espaços escolares está diretamente vinculada aos significados que as professoras têm, tanto da Internet como da escola. Estes significados ainda não incorporaram de todo a característica de atualidade e inovação que seria necessária à escola para preparar seus alunos para os problemas e a proposição de soluções atualizadas e continuamente atualizáveis mediante os recursos oferecidos pela Internet. Principalmente no que se refere ao exercício de autoria e produção de conteúdo.

Percebe-se, então, que as políticas de formação continuada podem ganhar aderência se considerarem os aspectos da facilidade do acesso e da necessidade de novas informações tão presente nas expectativas dos professores, mas também deve considerar a necessidade de prepara-los para novas formas de utilização da base informacional digital a fim de que não sejam simplesmente transferidos os mecanismos de pesquisa já tradicionalmente organizados como prática didática em que a autoria, o pensamento crítico e a reflexão sobre os problemas sociais reais não estejam presentes e em destaque na construção das práticas didáticas.

Uma dificuldade dos professores, em geral, em estabelecer ou implantar inovações pedagógicas decorre do fato de que não conhecem *a priori* em que direções as novas demandas sociais os levam, o que é de todo compreensível. As novas direções estão sendo construídas na relação entre os sujeitos usando o tecido do conhecimento, que se constrói ao mesmo tempo em que se interage. Os processos de formação de professores devem ter, nessa medida, um papel destacado para que novas formas de atuação possam ser construídas, para que se permita que a escola possa ser repensada e reconstruída, de forma significativa e criativa, pelos próprios professores e alunos de uma comunidade escolar.

A dificuldade em se estabelecer inovações pedagógicas, tantas vezes objeto de crítica ao fazer da escola e de seus professores, pode ser compreendida pelo estudo das representações sociais. Na mesma medida em que as representações sociais ajudam a compreender as práticas construídas, porque oferecem a compreensão do saber construído no cotidiano, ajudam a compreender as interdições, as dificuldades e as não permissões dos sujeitos. E isso favorece eventuais propostas de formação docente para a inovação pedagógica, com ou mesmo sem o auxílio das TDIC.

A necessidade de propiciar a ressignificação do papel do professor e dos alunos é uma convergência que se deduz das representações das professoras. Tanto nos processos de formação do Projeto UCA, quanto em outros processos de formação para a apropriação pedagógica das TDIC, acaba evidente que, embora o uso pessoal das TDIC permita a construção de experiências significativas, o desenvolvimento de competências no uso das interfaces tecnológicas não se agrega, necessariamente, aos saberes docentes e nem sempre constituir-se-á em novas práticas se especificamente não se buscar esse fim.

Entendemos que qualquer programa de formação de professores e, talvez mais especialmente, os que tratam do uso educacional das TDIC, para ser mais efetivo precisa levar em consideração as representações sociais que o grupo social envolvido na ação tem das tecnologias e de sua relação com elas. Não sendo assim, haverá sempre o risco de que a proposta de formação se torne inócua – como de fato têm sido muitas - e não conduza a mudanças de práticas que favoreçam a incorporação curricular da TDIC, favorecendo a chegada da escola à contemporaneidade.



## REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean Claude. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, Denize (Org.). **As representações sociais**. Trad. Lilian Ulup. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.
- \_\_\_\_\_, Jean Claude. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In Campos, P. H. F.; Loureira, M. C. S. **Representações sociais e práticas educativas**. Goianha: UCG, 2003.
- BOLT, David. **Digital Divide: Arguments for and Against Facebook, Google, Texting, and the Age of Social Networking**. New York: Penguin, 2011.
- COMPAINÉ, Benjamin M. **The Digital Divide: Facing a Crisis Or Creating a Myth?** Cambridge, USA: MIT Press, 2001.
- COSTA, Wilse da; ALMEIDA, Ângela M. O. Teoria das representações sociais: uma abordagem alternativa para se compreender o comportamento cotidiano dos indivíduos e dos grupos sociais. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 8, n. 13, 1999, p. 250-280. [online]. Disponível em:< [http://www.ufmt.br/revista/arquivo/.../as\\_teorias\\_das\\_repres.html](http://www.ufmt.br/revista/arquivo/.../as_teorias_das_repres.html)>. Acesso em 04 ago. 2015.
- EIRAS, Neusa. Representações sociais da velhice em instituições públicas de saúde. **Revista de Ciências Humanas**, Especial Temática, v.1, 2002, p.117-131.
- EVOC. **Conjunto de programas que permitem a análise de evocações**, versão 5: manual. Provence, EVOC, 2002.
- GUARESCHI, Pedrinho A. Representações sociais: alguns comentários oportunos. In: NASCIMENTO-SCHULZE, Clélia M. (Org.). **Novas contribuições para a teorização e pesquisa em representação social**. Florianópolis: Imprensa Universitária/UFSC, 1996. p. 9-35.
- HARGITTAI, Ezster. The Digital Divide and What To Do About It. In: JONES, Derek C. (Ed.). **New Economy Handbook**. San Diego: Academic Press. 2003. p.822.841.
- JODELET, Denize. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denize. (Org.). **Representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p. 17-44.
- \_\_\_\_\_. Denize. **Loucuras e representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- JOVCHELOVITCH, Sandra. **Re-thinking the diversity of knowledge: cognitive poliphasia, belief and representation** [on line]. London: LSE Research Online, Aug., 2002. [online]. Disponível em:< <http://eprints.lse.ac.uk/2628/1/Rethinkingthediversity.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2010.
- \_\_\_\_\_, Sandra. Psicologia social, saber, comunidade e cultura. **Psicol. Soc.**,Porto Alegre, v. 16, n. 2, 2004.

KENSKI, Vani M. Educação e comunicação: intercomunicação e convergências. **Educação Sociologia** [online], v.29, n.104, p. 647-665, out. 2008. [online]. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22 jun. 2012.

MARINHO, Simão Pedro P. et al. Uma Proposta contextualizada de formação *on-line* de professores e gestores no Projeto UCA em Minas Gerais: possibilidades e desafios. **Anais do XXII SBIE – XVII WIE – Aracajú**, 2011.

MARTEL, Frédéric. **Smart**; o que você não sabe sobre a internet. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

MOSCOVICI, Serge. **La Psychanalyse, son image et son public**. Paris: Presses Universitaires de France, 1961.

\_\_\_\_\_, Serge. Notes towards a description of social representations. **Europ. J. Social Psychol.** v.18, p.211-250, 1988.

MOSCOVICI, Serge. **A Máquina de fazer deuses**: psicologia e sociologia. 7. ed. Rio de Janeiro: Imago. 1990.

\_\_\_\_\_, Serge. **Representações Sociais**: Investigações em Psicologia Social. 7.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 2010.

NASCIMENTO-SCHULZE Clélia M., CAMARGO Erigido V. Psicologia social: representações sociais e métodos. **Temas psicol.**, vol.8, n.3, 2000, p. 287-299.

PAULA, Rouseane S.; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. Representações sociais do ser idoso e práticas educativas na cidade de Natal /RN. **Estudos em Representações Sociais**. v. 1. [online]. Disponível em: <<http://www.jirs2011.com.br/jirs2011/ers2012/ERS2012Volume1COMPLETO.pdf>>. Acesso em: 15 jul 2012.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon**, v.9, n.5, 2001. [online]. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2010.

RANGEL, Mary. A imagem “real” e a imagem “ideal” do “bom” aluno. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.77, n.186, p. 282-303, maio/ago. 1996.

SÁ, Celso P. **Núcleo Central das Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SÁ, Celso P. **A construção do objeto de Pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SANCOVSCHI, Beatriz. Sobre a noção de representação em S. Moscovici e F. Varela. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, n. 2, ago. 2007. [online]. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-7182200700020](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-7182200700020)>

[0002&lng=pt&nrm=iso](#)>. Acesso em: 28 set. 2010.

SANTOS, Luciane M. R. C. **Representação social de professores de uma escola pública de Itabira sobre o uso da internet na escola**. 2012. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-graduação em Educação, Belo Horizonte, 2012.

SILVA, Alcina Maria T. B. O processo de apropriação das Tecnologias na Prática Profissional dos docentes da área de ensino das ciências e matemática: um estudo preliminar a partir da teoria das representações sociais. *Alexandria*, v. 6, n. 2, 2013, p. 33-52.

SILVEIRA, Sérgio A. Exclusão digital: a miséria na era da informação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

SORJ, Bernardo; GUEDES, Luís Eduardo. Exclusão digital: problemas conceituais, evidências empíricas e políticas públicas. *Novos estud. – CEBRAP*, n.72, p. 101-117, 2005. [online]. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-33002005000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002005000200006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 7 Jul 2015.

SPINK, Mary Jane P. O conceito de representação social na abordagem psicossocial. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3. 1993. [online]. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-311X1](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X1)>. Acesso em 12 de jul. 2010.

VERGÈS, Pierre. L'évocation de l'argent: une méthode pour la definition du noyau central d'une représentation. *Bulletin de Psychologie*, v. 45, n.405, 1992, p.203-209.

VERGÈS, Pierre. Approche du noyau central: propriétés quantitatives et structurales. In: GUIMELLI, Christian. **Testes de Base en Sciences Sociales: Structures et Transformation des Représentations Sociales**. Paris: Delachaux et Niestlé, 1994. p. 233-253.

WAGNER, W. Sociogênese e características das representações sociais. In: PAREDES MOREIRA, Antonia S.; OLIVEIRA, Denize C. (Orgs.) **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia 1998. p. 3-25.

Pesquisa realizada com apoio do CNPq, processo 480902/2009-7.

**Artigo recebido em 22/02/2016.**  
**Aceito para publicação em 25/03/2016.**

---

<sup>i</sup> Nome fictício.