

ARTIGO

DOI

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO CONCEITO DE TEMPO POR PROFESSORES DO
PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I**SOCIAL REPRESENTATIONS OF THE CONCEPT OF TIME BY TEACHERS OF FIRST
YEAR IN ELEMENTARY SCHOOL IREPRESENTACIONES SOCIALES DEL CONCEPTO DE TIEMPO POR PROFESORES
DEL PRIMER AÑO DE LA ESCUELA PRIMARIA I***Laís dos Santos Sampaio***

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Brasil

Nilma Margarida de Castro Crusoé

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Brasil

Lícia de Souza Leão Maia

Universidade Federal de Pernambuco - Brasil

Resumo

Esse artigo tem como objetivo apresentar resultados de pesquisa sobre as representações sociais do conceito de tempo, por professores do primeiro ano do Ensino Fundamental I, de uma cidade do interior da Bahia. Foi utilizada, como aporte teórico metodológico, a Teoria das Representações Sociais, por entendermos que a forma como as professoras representam o conceito de tempo guiam a ação delas, junto às crianças, na sala de aula. Participaram do estudo quarenta e cinco professoras do primeiro ano do ensino fundamental I. Os dados foram coletados pelo Questionário de Associação Livre (Q.A.L.). Os resultados apontaram representações próximas das dimensões religiosa e econômica, evidenciando-se a presença de um conhecimento de senso comum, próximo da realidade das professoras e a ausência de conhecimento científico piagetiano, acerca da construção da noção de tempo, pela criança.

Palavras-chave: Conceito de tempo. Ensino Fundamental I. Representação Social.**Abstract**

This article aims to present research results on social representations of the concept of time, by teachers of the first year of Elementary School I, from a city in Bahia. Theory of Social Representations was used as a theoretical and methodological

contribution, because we understand that the way in which teachers represent the concept of time guides their action with children in classroom. Forty-five primary school teachers participated in the study. Data were collected by Free Association Questionnaire (F.A.Q.). The results have pointed to representations close to religious and economic dimensions, evidencing the presence of a common sense knowledge, close to the reality of teachers and absence of Piagetian scientific knowledge, about the construction of notion of time, by the child.

Keywords: Concept of time. Elementary School I. Social Representation.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar resultados de investigación sobre las representaciones sociales del concepto de tiempo, por profesores del primer año de la Escuela Primaria I, de una ciudad del interior de Bahía. Se utilizó, como aporte teórico metodológico, la Teoría de las Representaciones Sociales, por entender que la forma como las profesoras representan el concepto de tiempo guían la acción de ellas, junto a los niños, en el aula. Participaron del estudio cuarenta y cinco profesoras del primer año de la Escuela Primaria I. Los datos fueron recolectados por el Cuestionario de Asociación Libre (C.A.L.). Los resultados apuntaron representaciones cercanas a las dimensiones religiosa y económica, evidenciándose la presencia de un conocimiento de sentido común, cerca de la realidad de las profesoras y la ausencia de conocimiento científico piagetiano, acerca de la construcción de la noción de tiempo, por el niño.

Palabras clave: Concepto de tiempo. Escuela Primaria I. Representación Social.

Introdução

O artigo apresenta resultados de pesquisa sobre as representações sociais do conceito de tempo, por professores do primeiro ano do Ensino Fundamental I. O interesse pela temática se deve ao fato de observar que para as crianças de seis anos de idade, a noção de tempo é muito ligada às atividades e expectativas do presente. Observa-se que a duração de uma ação do tempo físico não corresponde à duração interna da ação para a criança.

Pesquisadores preocupados com o tempo e sua influência no campo da educação, também, se debruçaram sobre o tema em questão, com o objetivo de compreender a construção do conceito de tempo, pela criança, mediada por professores e professoras. Ramos, Lopes e Martins

(2012) compreendem que as noções espaço-temporais são necessárias para o desenvolvimento infantil, sendo imprescindíveis para experiência diária, além disso, enfatizam que o professor pode e deve auxiliar o desenvolvimento de tais noções por meio de atividades pedagógicas, para que as crianças possam superar o egocentrismo e perceber o tempo (e o espaço) para além delas mesmo.

Pedroso (2011) buscou auxiliar os alunos entre sete e onze anos de idade (2º e 3º ano) a construir a noção de tempo e espaço por meio de problematizações de suas realidades, partindo de indagações sobre a vivência dos discentes – tempo, espaço, memória, cidade entre outros. Com base nas respostas dos discentes, se estes compreendem em maior ou menor grau os conceitos citados acima, as atividades desenvolvidas são modificadas visando esclarecer as dúvidas dos discentes, resultando em uma maior compreensão por parte dos alunos sobre os conceitos de tempo e espaço.

Roazzi e Filho (2001) por meio de um experimento com quarenta e seis crianças de sete a dez anos de idade de uma escola pública, tentam entender como é desenvolvido o conceito de tempo como integração da distância e da velocidade. Baseados em pesquisadores como Wilkening (1981) Siegler e Richards (1979) e Levin (1979) os autores tecem algumas críticas ao estudo piagetiano questionando o processo experimental (utilizando muitas variáveis e não examinando a mesma criança na mesma tarefa referente ao tempo, distância e velocidade) e a influência do ambiente sociocultural, ignorado por Piaget.

Em suma, verificam que a questão socioeconômica influencia no desenvolvimento da noção de tempo como integração da distância e da velocidade. Os autores ressaltam, também, que a formação dos conceitos se dão em uma sequência curiosa, primeiro elas (as crianças) observam a distância percorrida, mas não a velocidade, em seguida observam ambas, mas sem integrá-las.

Bastos, Junior e Tenório (2007) buscam por meio da Teoria das Representações Sociais de Moscovici, mais especificamente, da Teoria do Núcleo Central de Abric, identificar as representações do conceito de tempo de licenciados da Universidade Federal Rural do Pernambuco dos cursos de licenciatura em Matemática, Ciências Biológicas, História, Física, Química e Ciências Sociais e as implicações destas representações em suas práticas docentes. Os autores acima chegaram à conclusão de que as representações sociais dos licenciados giravam em torno das seguintes palavras: *vida, passado e futuro*, correspondendo a uma visão no qual o tempo está ligado diretamente ao próprio indivíduo, prevalecendo um conceito de tempo associado ao senso comum, caracterizado dentro da classificação de Bachelard como realismo ingênuo.

Sob outra perspectiva, Freza e Silva (2010) ressaltam que o tempo (assim como o espaço) são elementos fundamentais para a constituição da inteligência na criança, e veem na educação infantil um instrumento capaz de auxiliar no aprimoramento destas noções por meio de atividades, jogos, brincadeiras. Os referidos autores destacam que, mesmo a criança no período pré-operatório entende o tempo a partir das sensações de seu corpo, ou seja, percebe-o de uma forma subjetiva, então, cabe a escola por meio de determinadas atividades auxiliá-la a perceber o tempo a partir de uma sequência de procedimentos (mesmo que ainda não se configure em um tempo cronológico).

Neste mesmo caminho, Eisenberg e Lemos (2009) objetivam reconhecer a importância do tempo na vida da criança e propor um olhar mais atento do educador infantil sobre esse conceito, o que pode trazer benefícios para o desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança. As pesquisadoras enfatizam a importância de disponibilizar calendários, relógios, enfim, instrumentos que possam medir o tempo para a criança, para que tenha acesso ao planejamento da rotina, sabendo sempre quais atividades irá fazer. Em sua pesquisa, por meio de oficinas com os docentes em que discutiam como o conceito de tempo é desenvolvido na criança e

quais atividades de rotina podem auxiliar nesse desenvolvimento, além de entrevista, as pesquisadoras concluíram que as crianças se interessam pelo tempo, então cabe aos educadores realizar uma mediação entre os conceitos e os instrumentos que os representam, facilitando a compreensão dos alunos. Entretanto, foi constatado que os educadores não sabem muito bem trabalhar com a questão do tempo, contudo, sinalizam ser esta atividade de grande importância para o desenvolvimento cognitivo e social do indivíduo. (EISENBERG; LEMOS, 2009).

Como observamos, as pesquisas acima envolvendo tempo e educação reforçam a importância do professor como mediador no desenvolvimento deste conceito, tendo-o como responsável por planejar e criar situações onde os discentes consigam construir o conceito de tempo. Assim, essa pesquisa se justifica pela necessidade de, por meio da Teoria das Representações Sociais, entender de que forma as professoras representam o conceito de tempo por acreditarmos que as representações guiam a ação delas, junto às crianças, na sala de aula. Desse modo, apresentaremos a seguir considerações sobre a aquisição do conceito de tempo em Piaget; aspectos teóricos da Teoria das Representações Sociais com base em Moscovici e Abric; o percurso metodológico e os resultados de pesquisa.

A aquisição do conceito de tempo, segundo Piaget

Referente ao problema do tempo e sua compreensão, por parte da criança, Piaget (2012) destaca que os educadores e psicólogos ligados aos estudos sobre ensino-aprendizagem se defrontam com a seguinte constatação: as crianças não compreendem o tempo como ideia de duração. O autor ainda ressalta que compreender noções centrais de ordem temporal - simultaneidade, igualdade, superposição de durações - é fundamental para o desenvolvimento da criança.

Primeiramente desenvolve-se a abstração empírica e a descentração, que é a possibilidade de análise de uma situação a partir de mais de um

ponto de vista, para que a criança possa, cognitivamente, sair de um tempo intuitivo para o operacional, pois o tempo operatório requisita o desenvolvimento das relações de sucessão e duração - se constituindo como um tempo métrico e qualitativo - já o tempo intuitivo é ligado à percepção imediata, externa ou interna (PIAGET, 2012).

Mesmo que a criança de seis anos pense o tempo a partir de seu presente e sua experiência imediata, não conseguindo realizar reversibilidade e/ou descentração, as atividades sobre a história do bairro, da rua, da família, o conhecimento dos números, datas, horas e calendários contribuem para um melhor desenvolvimento desse conceito tão abstrato, mas, necessário para as operações cognitivas de interpretação da realidade, pois como enfatiza Piaget, a noção de tempo não é inerente ao ser humano, ao contrário, é construída. De início as noções de tempo são mais subjetivas e à medida que a criança se desenvolve passam a ser objetivas. Importante salientar a importância do mundo físico nesse processo, pois a noção de tempo é construída gradualmente, a partir do contato com objetos, espaços, velocidades entre outros.

A princípio, esclarecemos que o tempo, segundo o autor é a coordenação dos movimentos de diferentes velocidades (físicos ou psicológicos). A compreensão do tempo começa quando essas velocidades distintas são comparadas e mais, compreender o tempo é se desprender do presente.

Compreender o tempo é libertar-se do presente: não apenas antecipar o futuro em função das regularidades inconscientemente estabelecidas no passado, mas desenvolver uma sequência de estados, nenhum dos quais é semelhante aos outros, e cuja conexão não se poderia estabelecer senão mediante um movimento progressivo, sem fixação nem repouso. Compreender o tempo é então transcender o espaço mediante um esforço móvel. É essencialmente um exercício de reversibilidade. (PIAGET, 2012, p. 430).

Se quisermos saber qual o papel do tempo em qualquer experiência, temos que nos ater a três aspectos, aos quais o tempo está ligado: a

memória; a um processo causal complexo e a um movimento bem delimitado (PIAGET, 2012).

A memória é a reconstrução do passado e neste caso se utiliza da causalidade, estabelecendo uma ligação entre os acontecimentos:

Para captar o tempo, é preciso então se dirigir as operações de ordem causal, que estabelecem um liame de sucessão entre as causas e os efeitos pelo próprio fato de que os segundos se explicam pelas primeiras. O tempo é inerente à causalidade [...] (PIAGET, 2012, p.16)

Observamos então que a causalidade é um conceito basilar para a compreensão do tempo, pois até mesmo para requerer a memória, é preciso acontecimentos de ordem causal para ativá-la. Por isso, ao fazer testes com as crianças, Piaget busca descobrir se elas conseguem fazer uma relação temporal e causal sobre uma pequena história, seriando os fatos na ordem correta e isto evidencia o caráter operatório do tempo.

A apresentação dos acontecimentos de ordem causal à criança serve de pontos de referência para a verificação da sucessão temporal, contudo, o problema desta atividade é que ter um marco, um ponto temporal, não é o mesmo que compreendê-lo, é necessário explicar, conhecer o porquê das mudanças, simultaneidades, entre outros, contudo, é necessário atentar-se para o fato de que o uso “correto” do conceito de tempo, pela criança não significa que a compreensão esteja concluída. .

Piaget (2012) ressalta que se a criança não consegue reconstruir a ordem de sucessão de determinados acontecimentos, se deve ao fato de ainda estar no nível de noção de tempo perceptivo, que é oposto ao tempo intelectual, não conseguindo acompanhar/ compreender a sucessão e a simultaneidade dos acontecimentos. Para que a criança consiga desenvolver a noção de tempo, é necessário que haja uma coordenação entre sucessão e duração, pois esta é uma característica fundante do tempo. Isso significa a passagem da regulação intuitiva para a operação temporal, que por sua vez, se define pela reversibilidade e pela descentração.

O autor enfatiza que irreversibilidade e egocentrismo são dois aspectos que se complementam, sendo características do tempo primitivo, da percepção imediata, não diferenciando a ordem temporal e a espacial. A intuição articulada é o primeiro passo para a descentração que é a possibilidade de considerar mais de um ponto de vista ao mesmo tempo, podendo chegar ao pensamento reversível, que se caracteriza pelo fato do pensamento retornar ao seu estado inicial, e a criança pode partir da sucessão temporal para chegar às durações ou vice-versa, pois “[...] o tempo operatório se constitui quando a ordem de sucessão pode deduzir-se da imbricação das durações e reciprocamente” (PIAGET, 2012, p. 434). É preciso destacar que, geralmente, a reversibilidade pode vir antes da descentração.

Os aspectos conceituais piagetianos, elencados acima, sobre a construção do conceito de Tempo, pela criança, nos coloca uma questão: a forma como os professores trabalham o conceito de tempo, na escola, contribui para o desenvolvimento do conceito de tempo como ideia de duração, pelas crianças de seis anos de idade? A preocupação em buscar tal resposta nos levou a buscar na Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici, como o conceito de tempo é representado pelo professor, por entendermos, conforme Abric (2001), que estas representações guiam sua ação no processo de mediação junto a criança de seis anos, na construção cognitiva do conceito de tempo.

Aspectos teóricos e metodológicos: a Teoria das Representações Sociais

Segundo Moscovici (1978), a representação social não é apenas opinião e imagem. Ela configura uma teoria, um sistema em que o sujeito elabora para se comunicar, tendo um caráter preditivo, constituindo-se “[...] Em uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (1978: p.26). Para uma melhor visão do conteúdo e do sentido das representações

sociais, Moscovici (1978) dá ênfase a três dimensões: a *informação* ou o conjunto de conhecimentos que determinado grupo tem a respeito de algum objeto social; o *campo de representação* ou a imagem, o conteúdo concreto da representação e por fim, a *atitude*, que significa a prática deste sujeito em relação ao objeto da representação social.

De acordo com Maia (2002), uma das questões colocadas por Moscovici é a existência de um conhecimento de senso comum que permite explicar determinadas práticas, o que torna a teoria das Representações Sociais uma proposta científica de leitura do conhecimento de senso comum, compreendendo que o conhecimento nunca é uma simples descrição das coisas, sendo criado por meio da comunicação e interação entre os indivíduos e o meio, expressando interesses humanos, pois o conhecimento nasce da paixão humana, suas necessidades, desejos, jamais sendo desinteressado (MOSCOVICI, 2003).

Ainda sobre o senso comum, SÁ (1995) questiona: onde devemos situar o conhecimento mobilizado pelas pessoas no cotidiano sobre diversos assuntos como as disciplinas acadêmicas, as diferentes profissões, a saúde, a doença, questões ecológicas, política, economia, tecnologia, comportamento, sexualidade, desigualdades sociais entre uma infinidade de temas que permeiam o dia-a-dia dos indivíduos, já que essas explicações vão além de simples opiniões, são conceitos, teorias de senso comum, que possuem uma lógica própria, interpretando, construindo a realidade do sujeito.

Comumente, fazem uma articulação ou combinação de diferentes questões ou objetos, segundo uma lógica própria, em uma estrutura globalizante de implicações para a qual contribuem informações e julgamentos valorativos colhidos nas mais variadas fontes e experiências pessoais e grupais (SÁ, 1995, p. 26).

As representações são mobilizadas em diferentes espaços e ocasiões, simplesmente fazem parte da vida em sociedade. Esses assuntos geralmente têm relevância imediata na vida desses indivíduos ou possuem uma grande

atualidade. Sobre este último tópico, Moscovici ressalta que dependendo do grupo ou segmento sociocultural tal assunto pode ter uma grande variação.

Para compreendermos como é elaborado esse conhecimento de senso comum, é preciso encarar a sociedade como um sistema de pensamento, cujo conhecimento é adquirido por indivíduos pensantes, mas que não pensam sozinhos

Na perspectiva psicossociológica de uma sociedade pensante, os indivíduos não são apenas processadores de informações, nem meros “portadores” de ideologias ou crenças coletivas, mas pensadores ativos que, mediante inumeráveis episódios cotidianos de interação social, “produzem e comunicam incessantemente suas próprias representações e soluções específicas para as questões que se colocam a si mesmos” (p.16). Da mesma forma que se trata a sociedade como um sistema econômico ou um sistema político, diz Moscovici (1988), cabe considerá-la também como um sistema de pensamento (SÁ, 1995, p. 28).

O autor afirma com base em Moscovici que essa descrição acima não se aplica a todas as formas de conhecimento que são produzidas em uma sociedade. Existem duas classes distintas de pensamento nomeados de universos consensuais e universos reificados. Os últimos são aqueles pensamentos científicos, circunscritos, com rigor metodológico e ampla teorização. Já os universos consensuais são os conhecimentos de senso comum, fruto da interação social cotidiana, seguindo outra lógica própria, sendo mais sensíveis a verossimilhança e plausibilidade do que a objetividade (SÁ, 1995). Observamos aqui a separação entre o conhecimento científico, produzido em espaços restritos, onde poucos têm acesso, extremamente rigoroso e o conhecimento de senso comum, produzido em múltiplos espaços, amplamente divulgado, maleável e plástico.

Muitas vezes a matéria-prima para a construção desse conhecimento dos universos consensuais advém dos universos reificados, se configurando em apropriações, reconstruções desses saberes científicos (SÁ, 1995).

Nota-se então que o conhecimento de senso comum é uma forma de pensamento social que advém dos contextos cujo os sujeitos estão inseridos, sendo apropriações de temas, assuntos, objetos do universo reificado ou não, guiando ações, se configurando como uma forma de interação com o meio, com o grupo, criando uma realidade social a partir da incorporação do novo aos universos consensuais.

Para Moscovici o conhecimento científico não se opõe ao senso comum, ele está configurado em outra ordem, tanto na sua elaboração como na sua função.

Enquanto o conhecimento científico é construído a partir de passos formalmente delimitados (que envolvem a formulação de hipóteses, a observação e/ou experimentação do objeto de estudo, a sua validação, comprovação ou interpretação, a previsão e a aplicação dos resultados) e tem como função principal conhecer a natureza e dominá-la, o conhecimento do senso comum é elaborado a partir dos processos de objetivação e ancoragem, segue uma lógica natural, e tem como funções orientar condutas, possibilitar a comunicação, compreender e explicar a realidade social, justificar *a posteriori* as tomadas de posição e as condutas do sujeito, e uma função identitária que permite definir identidades e salvaguardar as especificidades dos grupos. (SANTOS, 2005, p.18).

Percebemos então as diferentes funções e gênese do conhecimento científico e o de senso comum. De acordo com Abric (1994b) a Teoria das Representações Sociais enfatiza que sujeitos e objetos se influenciam, se complementam, pois tal objeto só existe e tem significado, porque o sujeito lhe estabelece relação com este. Nas palavras de Abric (1994b):

Toda representação é, portanto, uma forma de visão global e unitária de um objeto, mas também de um sujeito. Essa representação reestrutura a realidade para permitir uma integração concomitante das características objetivas do objeto, das experiências anteriores da pessoa, e de seu sistema de atitudes e normas. Isso permite definir a representação como uma visão funcional do mundo, que possibilita ao indivíduo ou ao grupo dar um sentido as suas condutas, e de compreender a realidade através de seu

próprio sistema de referências, logo se adaptar a essa realidade e nela definir um lugar para si. (p.s/p).

Observamos que as representações são um reflexo do objeto, mas, também, do sujeito, fornecendo ao indivíduo, sentido para suas práticas, atitudes, compreendendo melhor sua própria realidade, dando sentido a esta (a partir de sua própria visão de mundo, influenciada pelo contexto em que vive).

A representação social pode ser definida conforme Jodelet (1989) como uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, auxiliando na elaboração da realidade social, tendo um objetivo prático. Para Abric (1994b), ela é produto e processos de uma atividade mental, onde um grupo e/ou indivíduo reconstituem a realidade, dando significado a esta.

Segundo Abric (1994b) o significado que o sujeito atribui a realidade, depende muito do contexto mais próximo do indivíduo, suas atividades, as situações em que se encontra, até um contexto social e ideológico mais amplo, a história do grupo, o papel do indivíduo neste grupo dentre outras coisas. Conforme Abric (1994b), é um erro afirmar que as representações são exclusivamente cognitivas, pois estas, também, são sociais, visto que esse processo cognitivo é totalmente determinado pelas condições sociais. Por isso as representações têm características que consideramos contraditórias, podendo ser ao mesmo tempo racionais e irracionais. Todavia essa característica é apenas impressão, já que a representação é um conjunto organizado e coerente.

Referente ao componente cognitivo e social, Abric (1994b), com base em Moscovic (1976), declara:

O componente cognitivo, primeiro: a representação supõe, nós já o dissemos, um sujeito ativo e, desse ponto de vista, ela tem uma "textura psicológica" [...] e está submetida as regras que regem os processos cognitivos. O componente social, depois: o início desses processos cognitivos é diretamente determinado pelas condições sociais nas quais se elabora ou se transmite uma representação. E essa dimensão social

engendra regras que podem ser muito diferentes da "lógica cognitiva". (MOSCOVICI, 1976 *apud* ABRIC, 1994b, s/p)

A representação se constitui cognitiva e socialmente, pois a última influencia diretamente na elaboração da primeira. Por esse motivo, muitas vezes, a Representação Social é difícil de ser analisada, possuindo uma lógica dupla o que exige uma perspectiva plurimetodológica de coleta e análise dos dados.

A Representação Social como guia para a ação

As representações sociais, segundo Abric (1994b), possuem quatro funções, exercendo um papel impactante nas relações sociais e nas práticas dos indivíduos: funções de saber; funções de identidade; funções de orientação e funções justificadoras. Abaixo vamos explicitá-las.

Referente ao primeiro saber, Abric (1994b) diz a nós que este facilita a comunicação social, além de auxiliar na aquisição de conhecimentos, integrando os indivíduos a um contexto assimilável, corroborando para a compreensão da realidade. Moscovici o considera a essência da cognição social.

As funções de identidade definem as características do grupo social, pois cada representação tem a marca do indivíduo que por sua vez, possui a marca de seu grupo, transmitindo valores de seu meio social (ABRIC, 1994b).

A terceira função, nomeada de função de orientação guia os comportamentos e as práticas dos indivíduos, se configurando talvez como a função mais importante da Representação Social, já que ela afeta toda a sociedade, moldando a realidade em que estamos inseridos. Abric (1994b) informa como essa orientação é resultado desses fatores: 1- A representação dita como o sujeito vai se relacionar com um objeto específico, moldando sua atitude frente as diversas situações, seja ela a representação de si, do outro, da atividade em questão. 2- A representação seleciona informações,

conteúdos que a alimentem, sendo preditiva, pois antes mesmo da ação ela já tem todo um sistema de pré-conceitos formados.

Por fim, a quarta função da representação é a justificadora, fundamentando as ações e posições tomadas pelos indivíduos, como por exemplo, através de estereótipos justificar discriminações e a desigualdade social (ABRIC, 1994b).

Através dessas funções, podemos compreender como as Representações Sociais impactam na sociedade, nas relações sociais, ditando comportamentos, posições, justificando como os indivíduos lidam uns com os outros, tecendo a complexa rede de social.

Nesta pesquisa buscamos compreender como as representações dos professores do conceito de tempo guiam suas ações, impactando sua prática pedagógica, vamos assim nos ater a função de orientação.

Almeida, Santos e Trindade (2000) comungando com Trindade (1998a), ressaltam que a relação prática-representação é um elemento primordial na construção teórica das representações sociais, entretanto, ao fazer um mapeamento sobre o conceito relacionado às práticas sociais, notou-se que apenas quatro autores¹ dão uma definição a este conceito; dentre estas concepções, embora haja uma priorização de diversos aspectos referente a essas práticas – ora mais voltada para a subjetividade, ora ligadas ao papel social do sujeito - existem dois requisitos em comum: a primeira atrelada às ações e a segunda afirmando que estas ações são uniformizadas (TRINDADE Apud ALMEIDA; SANTOS; TRINDADE, 2000).

Ainda sobre as práticas, Almeida, Santos e Trindade (2000), dão ênfase a obra de Abric (1987) e suas pesquisas, ressaltando as ligações entre as representações e as ações dos indivíduos, tendo estas três direções: (1) *as representações determinam as práticas*: “[...] nesses trabalhos a natureza das representações de si, do outro ou da tarefa incidem diretamente sobre o comportamento dos sujeitos na situação experimental”. (p.261); (2) *as práticas sociais determinam as representações*: esta concepção é um tanto

¹Echebarria (1994), Sá (1994), Abric(1994), Duveen (1994). (ALMEIDA; SANTOS; TRINDADE, 2000.)

polêmica, sendo considerada radical, tendo sua gênese na teoria marxista, onde o material determina o ideológico; (3) *as representações e as práticas sociais como polos interdependentes*: Há a percepção de uma ligação, um caráter mútuo entre a representação e as práticas sociais, pois:

[...] as representações constituídas têm, muito provavelmente, suas raízes em práticas coletivas arcaicas, as quais definiram, certamente, a natureza das relações sociais entre indivíduos e grupos e foram asseguradas pela tradição e comunicação oral. Tal constatação acaba resultando na aceitação de uma relação de reciprocidade entre representações e práticas sociais, assumindo-se o caráter dialético dessa relação, na qual cada um dos polos constitui uma totalidade indivisível, atuando, ambos, como um sistema que gera, justifica e legitima o outro. (ABRIC, 1987 *Apud* ALMEIDA; SANTOS; TRINDADE, 2000, p.263).

Segundo Almeida, Santos e Trindade (2000), estas explanações mostram a dificuldade de uma melhor compreensão da relação entre práticas e representações, contudo, ressaltam que a terceira perspectiva - a da interdependência - é a que prevalece atualmente, sendo que esta constatação não anula a complexidade do tema e a necessidade de mais estudos relacionados a este.

Concluimos então que a teoria das Representações Sociais se situa entre conceitos psicológicos e sociológicos, é um fenômeno produzido e partilhado coletivamente, orientando ações, construindo assim a realidade. As representações são elaboradas por meio do pensamento do sujeito referente a algum objeto – pessoa, fenômeno, acontecimento entre outros – se constituindo como um fenômeno de simbolização, se expressando através do gesto e da palavra e de interpretação, pois confere significados, sendo assim, são produto e processos de uma atividade mental que reconstitui o real (CRUSOÉ, 2009 *Apud* AMADO, CRUSOÉ & VAZ-REBELO, 2013).

Tal teoria, abordada em termo de *produto*, volta-se para o conteúdo das representações, para o conhecimento de senso comum, que permite as pessoas interpretar o mundo e orientar a comunicação entre eles, na medida em que, ao entrarem em contacto com um determinado objeto o representam, e

em certo sentido, criam uma teoria que vai orientar suas ações e comportamentos. Por sua vez, a teoria abordada em termos de *processo* consiste em saber como se constroem as representações, como se dá a incorporação do novo, do não familiar, aos universos consensuais. (AMADO; CRUSOÉ; VAZ-REBELO, 2013, p. 101)

A representação é um saber prático, pois as relações com os sujeitos e as inúmeras situações em que se encontram, são moldadas de acordo com a representação que elas têm referente a tal assunto.

Não poderíamos deixar de mencionar a relação da teoria com as pesquisas em educação, já que com mais de cinquenta anos, o campo de estudos das representações sociais se mostra forte, vencendo seus próprios limites teórico-metodológicos, indo além das fronteiras europeias, refinando seus termos conceituais, sendo alvo de críticas e aprimoramentos (SÁ, 1995).

Gilly (1989, p.1) destaca que questões como “as relações entre pertinência a um dado grupo social e as atitudes comportamentais face a escola, a maneira com que o professor concebe seu papel, etc.” são abordadas em pesquisas relacionados as representações sociais, mas não se resumindo a isso pois, “ ela também diz respeito a níveis de análise mais finas, relativas à comunicação pedagógica no seio da sala de aula e a construção de saberes” (p.1). Alves-Mazzotti (2000), também, defende o uso da Teoria das Representações Sociais para a compreensão dos fenômenos ocorridos no ambiente escolar, como por exemplo, o fracasso escolar, salientando que pelo fato dessa teoria dar conta de mecanismos psicológicos e sociais auxiliar na elucidação de questões que envolvam as relações sociais inter e intra grupo.

Percebemos então que a escola é uns lócus onde emanam diversas questões sociais, de diversos grupos sociais; discursos, perspectivas e ideologias de administradores, educadores, pais, alunos se aglutinam, sobrepõem, entram em conflito. Importante salientar que as representações sociais não são reflexo do real, como ressalta o autor, mas sim, uma construção social que visa legitimar os diferentes discursos e objetivos frente

a educação. Daí a necessidade de mais pesquisas no campo da educação, sobre os diversos temas e problemáticas presentes nesse complexo espaço a partir da Teoria das Representações Sociais, uma vez que as representações guiam as práticas cotidianas que moldam a realidade.

Com as Representações Sociais tratamos da relação com fenômenos observáveis diretamente ou reconstruídos por um trabalho científico. Esses fenômenos se tornam desde alguns anos, um objeto central para as ciências humanas. Em torno deles, se constitui um campo de pesquisa dotado de seus próprios instrumentos conceituais e metodológicos, que interessam várias disciplinas [...]. Elas circulam nos discursos, são levadas pelas palavras, veiculadas nas mensagens e imagens mediáticas, cristalizadas nas condutas e nos agenciamentos materiais ou espaciais. (JODELET, 1989, s/p)

O estudo das Representações Sociais oferece várias possibilidades conceituais e metodológicas na área das ciências humanas cujas relações construídas no meio social são o foco de suas diversas áreas e temas de pesquisa e através do estudo sobre o senso comum, analisando como se dá sua elaboração e entendendo suas funções, possamos trazer mais conhecimentos sobre a realidade em que vivemos.

Tendo em vista a complexidade da Teoria das Representações Sociais exige-se uma perspectiva pluri-metodológica. Nesta pesquisa, utilizou-se o Questionário de Associação Livre (Q.A.L.), para apreender o campo semântico das representações e, a entrevista semi-estruturada para acessarmos a dimensão individual das representações. Nesse artigo apresentaremos apenas resultados do campo semântico das representações, portanto os resultados obtidos pelo Q.A.L. No caso específico do Q.A.L. a ênfase é dada a espontaneidade do sujeito, diminuindo a possibilidade de defesa dos mesmos.

Instrumentos, procedimentos de aplicação e de análise dos dados

Quarenta e oito sujeitos fizeram parte da pesquisa, quarenta e cinco formados em pedagogia, que atuam no 1º ano, do Ensino Fundamental I, da

Rede Pública Municipal de Ensino, de uma cidade do interior da Bahia que conta com trinta e cinco escolas do Ensino Fundamental e cerca de oitenta e três docentes da rede municipal. Com o objetivo de identificar diferenças entre as representações dos sujeitos participantes da pesquisa, utilizamos a variável **tempo de serviço**, por entendermos que a experiência² implica na elaboração de representações sociais sobre o conceito de tempo e, conseqüentemente, guia ação pedagógica. A escolha por este município se deve ao fato de ser uma cidade onde se localiza uma universidade pública com cursos de licenciatura e, mais especificamente Licenciatura em Pedagogia, formação dos sujeitos da nossa pesquisa.

Almeida (2001) pontua que um estudo piloto pode auxiliar na construção do questionário a partir da coleta de informações que a população pesquisada possui, além de testar a adequação das perguntas aos indivíduos participantes da pesquisa. Nesta perspectiva, em um primeiro momento fizemos um estudo exploratório com dezoito professores, do primeiro ano do Ensino Fundamental I, do município de Brumado, BA, objetivando validar a escolha da palavra "Tempo" como palavra indutora, por meio do Questionário de Associação Livre (Q. A. L.). Foi solicitado aos professores que aceitaram participar da pesquisa que escrevessem cinco palavras ou frases que lhes viessem à mente ao ser invocada a palavra "tempo". Como resultado, as palavras que frequentemente apareceram foram "presente", "passado", "hoje" e "futuro", transmitindo um conceito de tempo mais voltado para o tempo histórico, demonstrando uma concepção de tempo linear. Essa perspectiva envolve também a consciência de duração, basilar para a compreensão do tempo (WHITROW, 1993).

Com esse estudo exploratório, validamos a palavra tempo como um termo conhecido dos entrevistados e que permitiria aos professores expressarem suas representações sem muita elaboração. Após a escolha da palavra indutora seguimos para a pesquisa propriamente dita: dirigimo-nos à

² Experiência neste trabalho, refere-se à experiência profissional adquirida no tempo de serviço.

prefeitura do município de Brumado, Bahia, local de realização da pesquisa, mais especificamente, a Secretaria de Educação, onde informamos sobre a pesquisa, seus objetivos, justificativa e metodologia. Avisaram-nos que haveria uma reunião com todos os docentes do município, havendo assim, a possibilidade de apresentação da pesquisa e a solicitação para participação.

No dia da apresentação da pesquisa para os professores da Rede Municipal de Brumado, esclarecemos as dúvidas referentes à pesquisa e a participação e, por fim, realizamos o convite. Um dado importante é que mesmo não constando o nome dos sujeitos envolvidos na pesquisa, muitos se recusaram a participar, e por isso conseguimos apenas quarenta e cinco sujeitos. Inferimos que a recusa se deve ao sentimento, por parte deles, de que faríamos um juízo de valor sobre o conteúdo de suas falas.

Como no estudo piloto, foi pedido aos docentes para que, por meio da palavra indutora “Tempo”, escrevessem frases e/ou palavras que lhes viessem à mente. Em seguida, solicitamos que enumerassem pelo grau de importância, quais palavras consideravam mais relevantes, para que assim pudéssemos delinear o campo semântico do conceito de tempo, bem como o Núcleo Central. Disponibilizamos trinta minutos para que os professores respondessem ao questionário e, em seguida, recolhemos. Como identificação dos sujeitos da pesquisa, solicitamos apenas seu tempo de serviço, tentando entender como essa variável interfere nas representações.

A análise de conteúdo foi praticada com os resultados do Questionário de Associação Livre (Q.A.L.). Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo pode ser definida como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas imagens. (BARDIN, 1977, p. 42).

Pode-se dizer que o mais importante na análise de conteúdo é que ela permite uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos, através de codificações, classificações e categorias captando seu sentido, podendo ser então utilizado em várias áreas do conhecimento e em múltiplos documentos (AMADO; COSTA; CRUSOÉ, 2013).

As fases do processo de análise de conteúdo são divididas em: 1- definição do problema e dos objetivos do trabalho; 2- um referencial teórico; 3- a constituição de um corpus documental; 4- leitura atenta e ativa; 5- formulação de hipóteses e por fim, 6- a categorização. Sobre este último aspecto, é muito comum o processo de categorização dos dados em softwares, que auxiliam na organização dos conteúdos em categorias que traduzem ideais centrais da documentação analisada. (AMADO, COSTA & CRUSOÉ, 2013). Para auxiliar nossa análise dos dados, utilizamos o Trideux, desenvolvido por Philippe Cibois, Professor emérito de sociologia do Laboratório Printemps da Universidade de Versailles St-Quentin em Yvelines.

O objetivo do Trideux é fornecer a todos os pesquisadores uma ferramenta gratuita e simples para analisar as enquetes utilizando técnicas mais simples como tabulações cruzadas ou mais complexas como a análise fatorial, a partir da frequência de ocorrência das palavras. O uso desse software permitiu a identificação do campo semântico das representações sociais a partir da análise das frequências de ocorrência das palavras. Nessa lógica, o Trideux nos permitiu examinar o campo semântico das representações sociais, percebendo quais palavras aparecem em maior quantidade, se aproximam e diferenciam.

Campo semântico das representações sociais sobre o conceito de tempo

Nos resultados não encontramos relação entre as representações de tempo e a Teoria Piagetiana e sim, representações próximas ao conhecimento científico filosófico e pedagógico.

Quadro 1: Lista de palavras associadas à palavra tempo com frequência maior ou igual a quatro

Experiência	18	Oportunidade	8	Deus	5	Difícil de administrar	4
Aprendizagem	16	Família	7	Evolução	5	Esperança	4
Conhecimento	16	Saudade	7	Planejamento	5	Idade	4
Organizar	11	Passado	6	Sonho	5		
Futuro	10	Presente	6	Transformação	5		
Aproveitar	9	Mudanças	6	Correria	4		

Em termos de campo semântico, podemos perceber que palavras como “aprendizagem”, “conhecimento” e “experiência” são as que mais aparecem, sinalizando uma perspectiva temporal voltada para o viver, sentir e obter conhecimento a partir das vivências acumuladas ao longo da vida do sujeito. Um tempo subjetivo, com uma dimensão interativa³.

Sobre as palavras “organizar” e “planejamento” inferimos que estas traduzem a necessidade de se esquematizar o tempo. Apresenta, também, uma ligação com o meio escolar, exemplificando sua rotina, se constituindo em uma dimensão pedagógica.

Dentro de uma perspectiva pedagógica, elas ganham um significado totalmente voltado para o cotidiano escolar, estando estritamente ligadas ao objetivo que o docente quer alcançar em suas aulas. Como ressalta Perrenoud (2000), para que os professores possibilitem uma aprendizagem eficaz é necessário e imprescindível construir e planejar dispositivos e sequências didáticas,

[...] é manter um espaço justo para tais procedimentos. É sobretudo, despender energia e tempo e dispor das competências profissionais necessárias para imaginar e criar outros tipos de situações e aprendizagens, que as didáticas contemporâneas encaram como situações amplas, abertas, carregadas de sentido e de regulação, as quais requerem um

³De acordo com as palavras e seus significados, as agrupamos em seis dimensões: metafísica, material, interativa, pedagógica e histórica.

método de pesquisa, de identificação e de resolução de problemas. (PERRENOUD, 2000, p.26).

É um requisito para o docente, planejar, organizar, estabelecer objetivos ao lecionar, traçar estratégias diversas para atingir o objetivo principal do processo de ensino aprendizagem: fazer com que o aluno construa conhecimentos, desenvolvendo suas capacidades intelectuais.

Nesta perspectiva, Libâneo (2002), ressalta que para se ter uma boa didática e auxiliar na construção do conhecimento dos discentes é necessário que o professor ajude-o a desenvolver a capacidade de sempre estar aprendendo, já que atualmente, as informações chegam rapidamente e em grande volume, cabendo ao discente selecionar, confrontar, refutar ou não tais informações, construindo o que a autor chama de “personalidade flexível e eticamente ancorada”, sempre aberta a novos conhecimentos, contudo, pautado na ética.

As palavras “Sonhos” e “Esperança” remetem ao devir do tempo, esperando sempre o melhor. A palavra “Deus” pode ser associada à mesma categoria dessas palavras, se configurando em um tempo metafísico, possuindo um caráter subjetivo, assim como “família” e “saudade”. Os termos acima podem ser pensados sob o conceito de escatologia, palavra de origem grega “tá escháta” ou “últimas coisas”. Muitos historiadores e teólogos a usam no singular, indicando um último e significativo acontecimento. O termo designa “a doutrina dos fins últimos, isto é, o corpo de crenças relativas ao destino final do homem e do universo” (LE GOFF, 1990: p. 281).

Este autor nos informa que nenhum estudo conhecido diz quando o termo foi introduzido na linguagem da teologia cristã ou em outras religiões, ou quando foi vulgarizada, sendo que este conceito, inicialmente, usado nas religiões hebraica e cristã, passou a ser empregado, também, a propósito de outras crenças e religiões de povos diversos, referente a crenças sobre o fim do mundo (LE GOFF, 1990).

Le Goff, sobre a escatologia coletiva, de acordo com Culmann, ressalta

A escatologia refere-se, por um lado, ao destino último do indivíduo e, por outro, ao da coletividade – humanidade, universo. Mas como me parece que esta consideração das enciclopédias contemporâneas amplia um pouco abusivamente aos indivíduos um termo formado e usado tradicionalmente para falar dos "fins últimos" coletivos e como o destino final individual depende em grande parte do destino universal, tratarei essencialmente da escatologia coletiva. (CULMANN *apud* LE GOFF, 1990, p. 282).

E sobre a escatologia individual, pontua

A escatologia individual só assume real importância na perspectiva da *salvação* que adquiriu inegavelmente, um lugar de primeiro plano nas especulações escatológicas, mas não é certo que ela seja fundamental, nem original nas concepções escatológicas. Os problemas ligados à escatologia individual são fundamentalmente os de um julgamento depois da morte, da ressurreição e da vida eterna, da imortalidade. (CULMANN *apud* LE GOFF, 1990, p.282).

A escatologia coletiva embrenha-se na escatologia individual, figura entre a atualidade e o além dos fins dos tempos, o presente se configurando como uma longa espera para o bem maior que virá, sobre isso Le Goff (1990) nos lembra o papel importante do messias, anunciador do fim dos tempos

Muitas vezes o aparecimento dessa era está ligado à vinda de um salvador, de um guia sagrado que ajuda a preparação para o fim dos tempos, deus ou homem, ou homem deus, chamado Messias na tradição judaica **crístã**, derivando daí o nome de *messianismos*, dado aos milenarismos ou movimentos similares, centrados em volta de uma personagem. (LE GOFF, 1990, p. 284).

Importante dizer que se a escatologia prevê o fim do mundo, os movimentos milenaristas e messiânicos visam o início de uma nova era. No cristianismo, por exemplo, Jesus é o início do cumprimento da promessa divina.

Le Goff (1990) aborda, também, a laicização da escatologia, presente desde o fim do século XIX, fruto da aceleração da história. O avanço tecnológico, as guerras, a era atômica provocaram inúmeras indagações sobre a história, seu desenrolar e sentido, tanto nas religiões como nas teorias mais científicas. O sentimento ora mais voltado para a espera de um fim catastrófico ora em busca a um regresso ao paraíso natural predomina na escatologia a partir do século XX.

Nessa óptica, acreditamos que as palavras “Deus”, “Saudade”, “Sonhos”, “Esperança” e “Família” remetam a essa espera por algo positivo, bom, seja em vida ou pós morte, que acaba por negar ao sujeito a possibilidade de ação, pois tudo já está traçado, planejado por um ser maior, contudo, traz também a alegria da esperança em um futuro melhor.

“Futuro”, “Passado” e “Presente” são palavras mais ligadas a um tempo histórico, já que as três palavras acima remetem ao deslocamento no tempo, seu movimento, ofertando também a ideia de transformação, mudanças e permanências.

Nesta perspectiva, Boutang (2000) destaca que o tempo é um objeto de saber imediato para todos os homens que nele pensam. O filósofo afirma que mesmo não sabendo explicar o que é o tempo, há seis palavras indispensáveis que utilizamos para designá-lo: seu *curso* ou *marcha*, movimento; seu *começo* – linear ou não – sagrado ou profano; sua *origem* ou nascimento causa primeira; e por fim seus três modos – *presente* – o que está diante de nós – *passado* – o que se foi, o que não existe mais – *futuro* – o que fornece movimento as coisas, é o sentido do ser no mundo.

Le Goff (1990) afirma que elemento central para a concepção de tempo e operação fundamental da consciência e ciência histórica é a distinção entre passado e presente, contudo, esta tarefa não é tão simples, havendo vários cortes, periodizações e definições acerca destes. Os povos se relacionam de forma diversificada com o passado/presente, para uns o “peso do tempo”, é mais pesado, para outros mais ameno. Acontecimentos impactantes marcam como esses grupos lidam com o tempo, entretanto, a

ausência de um passado conhecido e reconhecido também impacta na história, na identidade das sociedades.

A periodização histórica tende a valorizar as revoluções, mudanças de regime, guerras, entre outros grandes fatos políticos e econômicos, contudo, a nova história está procurando romper e /ou alargar com esta concepção, voltando-se para pequenos eventos e para a “história do presente”. O autor enfatiza a problemática passado/presente do qual se ocupa, parte de uma perspectiva social e histórica, é a que existe na consciência coletiva, porém, nos apresenta resumidamente esse tema em outros domínios, como da psicologia, por exemplo (LE GOFF, 1990).

Sobre a divisão temporal, Le Goff (1990) afirma que não há como falar do passado e do presente sem abordarmos o futuro. Citando Santo Agostinho, o presente é tido como fundamental, pois vivemos nele e suas múltiplas dimensões: O presente das coisas passadas, o presente das coisas presentes e o presente das coisas futuras.

Sobre as atitudes coletivas referentes ao passado, presente e futuro Le Goff (1990) resume as atitudes coletivas ao longo do tempo, como: na antiguidade pagã, total valorização ao passado, na idade média existe um presente preso a um passado e sob a esperança de um futuro escatológico, já no renascimento há um investimento no presente.

Entre os séculos XIX, a ideia de progresso e valorização do futuro ganham maior destaque. Já no século XX, a crise do progresso guia a forma como os sujeitos se relacionam com a divisão temporal. Há reações totalmente reacionárias como também um olhar para o futuro, tendo no presente a chance da transformação. Fato importante é que a história acelerada fez com que as pessoas olhassem o passado com nostalgia, daí a moda retrô, o gosto pelas fotografias, arqueologia, história entre outras (LE GOFF, 1990).

“Correria”, “Difícil de administrar”, “Mudança”, “Transformação”, “Evolução”, “Aproveitar”, “Oportunidade” e “Idade”, conferem ao tempo um teor mutante, instável, cheio de possibilidades. Uma dimensão voltada

para a mudança, um tempo material. Comporta, também, um tempo fluído, líquido, acelerado, podendo prejudicar a qualidade de vida dos indivíduos.

Inferimos que as palavras “Correria”, “Difícil de administrar”, “Mudança”, “Transformação”, “Evolução”, “Aproveitar”, traduzem o forte impacto da sociedade capitalista no cotidiano dos indivíduos, modulando suas ações, havendo um controle tanto de seu tempo produtivo como de seu tempo não produtivo.

Considerações finais

Após a análise do campo semântico podemos afirmar que os docentes participantes da pesquisa que atuam no primeiro ano do Ensino Fundamental da rede pública do município de Brumado, possuem uma visão do tempo mais voltado para a dimensão interativa, ligada as aprendizagens cotidianas, sejam elas simples ou complexas. Além desse tempo interativo, temos, também, o tempo metafísico com a forte presença de Deus justificando toda a ação do tempo, justificando o próprio tempo; outra dimensão que apareceu, ainda que de forma, foi a material envolvendo o aqui e agora, o cotidiano e seus desafios assim como a dimensão pedagógica, visando elaboração, planejamento, organização das ações.

Se nas noções temporais das professoras, há predomínio da dimensão interativa, revela um tempo baseado em si, seus desejos, aspirações, necessidades, problemáticas, mostrando-se um tempo intuitivo, egocêntrico, que não consegue se deslocar do eu, realizar movimentos, reversibilidade, característica fundamental da noção de tempo (PIAGET, 1999), acredita-se que a ideia de tempo do professor é mais próxima de uma fase primária, o que pode comprometer sua mediação no desenvolvimento da criança sobre o conceito de tempo em nível mais complexo, já que entendemos que a representação determina práticas e comportamentos.

Referências

ABRIC, Jean-Claude. **Pratiques sociales et representations**. Paris: presses universitaires de France. 1994b.

ALMEIDA, Ângela. SANTOS, Maria de Fátima. TRINDADE, Zeidi. **Representações e práticas sociais: contribuições teóricas e dificuldades metodológicas**. Temas em Psicologia da SBP, 2000, Vol.8, nº3: p.257-267.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender/ENDIPE–Rio de Janeiro: DP&A (2000).

AMADO, J. COSTA, A.P. CRUSOÉ, N. A técnica da análise de conteúdo. (Org.). AMADO, J. **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Imprensa da Universidade de Coimbra: Coimbra, 2013.

AMADO, J. CRUSOÉ, N. VAZ-REBELO, P. As teorias das Representações Sociais. (Org.). AMADO, J. **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Imprensa da Universidade de Coimbra: Coimbra, 2013.
BASTOS, Heloísa. JUNIOR, Adahir. TENÓRIO, Alexandro. **O perfil epistemológico do conceito de tempo a partir de sua representação social**. 2007.

BOUTANG, Pierre. **O tempo: ensaio sobre a origem**. Trad. de M. H. Kühner. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

EISENBERG, Z. W. LEMOS, G. R. **Minha rotina é o meu relógio**. In: 32ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 2009.

FREZZA, Júnior Saccon. SILVA, João Alberto da. **A construção das noções de espaço e tempo nas crianças da Educação Infantil**. Conjectura, Caxias do Sul, v. 15, n. 1, p. 45-53, jan./abr. 2010.

GILLY, Michel. Les Représentations Sociales dans Le champ éducatif. In. D. Jodelet. **Les Représentations Sociales**: Paris, PUF. 1989. P. 363-383.

JODELET, D. Representações Sociais: um campo em expansão. **Les Représentations Sociales**. Paris, PUF, 1989, p.31-61.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.

MAIA, Lícia de Souza Leão. **Analisando a aula de matemática: um estudo a partir das representações sociais da geometria**. GT – 19, ANPED, GT – 20: Educação matemática, Recife – PE, 2002.

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

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

PEDROSO, Sônia. **Os tempos e espaços de alunos de duas escolas municipais de Porto Alegre**. Anais da EPENN, 20, Manaus, 2011. 1 CD-ROM.

PERRENOUD, Phillippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre, Artemed, 2000.

PIAGET, Jean. **A Noção de Tempo na Criança**. 3º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

RAMOS, Andréia; LOPES, Kézia; MARTINS, Nilvânia. **A construção das noções espaço-temporais na educação infantil: situações pedagógicas**. Campina Grande: Realize, 2012.

ROAZZI, Antônio; FILHO, José. O desenvolvimento da noção de tempo como integração da distância e da velocidade. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2001, p. 497-503.

SÁ, Celso. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. Org. SPINK, M.J.P. **O conhecimento no cotidiano: as Representações Sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Jean Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1997.

SOBRE AS AUTORAS:

Laís dos Santos Sampaio

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB; membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Prática Pedagógica em Espaços Educacionais (GEPPE). E-mail: lais.ssampaio@gmail.com

Nilma Margarida de Castro Crusoé

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); pesquisadora e professora titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Departamento de filosofia e Ciência Humanas. É Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Prática Pedagógica em Espaços Educacionais (GEPPE), membro do grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacionais (Gepráxis) e do Comitê Editorial da Revista

Práxis Educativa, do Programa de Mestrado em Educação (PPGE/UESB).
E-mail: nilcrusoe@gmail.com

Lícia de Souza Leão Maia

Pós-doutora pela Université Montpellier III, LIRDEF EA 3749, França; doutora em Sciences de L'éducation pela Université Paris Descartes, PARIS 5, França; professora titular da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Centro Educação, Departamento de Psicologia e Orientação Educacional; desenvolve o projeto de Pesquisa: Formation des enseignants à l'Université Fédérale de Pernambouc: représentations sociales des futurs enseignants du métier d'enseignant et les relations avec les processus d'exclusion sociale. E-mail: liciaslm@hotmail.com

Recebido em: 07 de setembro de 2017.
Aprovado em: 11 de novembro de 2017.