



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO (ACADÊMICO)

LAÍS DOS SANTOS SAMPAIO

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O CONCEITO DE TEMPO PELOS
PROFESSORES DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA
CIDADE DE BRUMADO - BA.**

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA
2017

LAÍS DOS SANTOS SAMPAIO

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O CONCEITO DE TEMPO PELOS
PROFESSORES DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA
CIDADE DE BRUMADO - BA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGed da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Currículo e Práticas Educacionais.

Orientadora: Prof.º Dr.º Nilma Margarida de Castro Crusoé.

S184r

Sampaio, Laís dos Santos.

Representações sociais sobre o conceito de tempo pelos professores do primeiro ano do ensino fundamental da cidade de Brumado-Ba. / Laís dos Santos Sampaio, 2017.

89f.

Orientador (a): Dra. Nilma Margarida de Castro Crusoé.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Educação - PPGED, Vitória da Conquista, 2017.

Referências: f. 82 - 86.

1. Representações sociais – Professores. 2. Tempo – Noção - Conceito. 3. Ensino Fundamental I. I. Crusoé, Nilma Margarida Crusoé. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação em Educação – PPGED. III. T.

LAÍS DOS SANTOS SAMPAIO

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O CONCEITO DE TEMPO PELOS
PROFESSORES DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA
CIDADE DE BRUMADO - BA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGed da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Currículo e Práticas Educacionais.

Orientadora: Prof.º Dr.º Nilma Margarida de Castro Crusoé.

COMISSÃO JULGADORA

Prof.º Dr.º Nilma Margarida de Castro Crusoé – Orientadora
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB

Prof.º Dr.º Núbia Regina Moreira
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB

Prof.º Dr.º Edmilson Menezes Santos
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE - UFS

Aprovado em : ____/____/____

Local: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

DEDICATÓRIA

Aos meus pais Laura e Pedro
e minhas irmãs Laiane e
Poliane.

AGRADECIMENTOS

Até chegar ao final dessa dissertação um longo caminho foi percorrido: surgiram inúmeras dificuldades, multiplicaram-se as noites de insônia, brotaram lágrimas de incerteza e ansiedade, mas ao lado de tantos percalços e tropeços ainda maior foram as mãos que me levantavam, os abraços que acolhiam, os sorrisos que aliviavam e os olhares que reascendiam a esperança em me manter firme no caminho, afinal, essa é a realização de um sonho, sonho este que só foi capaz de se tornar realidade com o auxílio de algumas pessoas muito especiais, então aqui está um singelo agradecimento por todo apoio, amor, cuidado e colaboração.

Agradeço aos professores da rede municipal de ensino de Brumado, por toda colaboração e apoio. Sem vocês jamais conseguiria realizar essa pesquisa. Muito obrigada.

À minha orientadora Nilma Crusoé, mulher e profissional inspiradora, obrigada pelos conselhos, pelas críticas, pelo apoio e pela confiança.

Agradeço a FAPESB, pela concessão da bolsa. Agradeço aos meus pais, Laura e Pedro por desde muito cedo mostrar a mim e minhas irmãs o valor da educação e nos apoiar em nossas escolhas, sendo alicerces para a concretização de nossos sonhos.

Às minhas amadas irmãs Laiane e Poliane, jamais poderei expressar o imenso amor que sinto por vocês. Obrigada por me fazerem sorrir em dias de chateação e angústia.

À tia Lourdes e tia Olívia, minhas segunda e terceira mãe, por todo cuidado e carinho dedicado ao longo desses vinte e cinco anos.

Às minhas amigas Elma, Sabrine, Gleice Kelly, Fernanda, Pricila, Laiane e Danielle pelas conversas, conselhos, sorrisos e apoio incondicional.

Ao meu companheiro Aílton por todo apoio e companheirismo.

À Louise e seus pais Deijanira e Francisco por me acolherem com tanto respeito e afeto.

Às professoras Viviane Bonna e Lícia Maia pela disponibilidade e esclarecimentos fundamentais para o desenrolar dessa pesquisa, muito obrigada!

À professora Virgínia Moraes e a turma do terceiro semestre do curso de psicologia, pela possibilidade de um estágio engrandecedor, cheio de conhecimentos, troca de experiências e apoio mútuo. Muito obrigada.

Ao professor Edmilson Menezes e a professora Núbia Moreira pelo cuidado, atenção, disponibilidade e contribuição substancial nesta pesquisa.

À professora Antonieta Miguel, por fazer brotar em mim a confiança em tentar uma seleção de mestrado, me fazendo acreditar que com perseverança e dedicação muita coisa é possível. Muito obrigada, sem a senhora isso não seria possível.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação e Educação, aos meus colegas e em especial meu amigo, posso dizer meu irmão Júnior Miranda, uma das melhores coisas que o mestrado me proporcionou. Tenha certeza que conhecer você e ter a dádiva de sua amizade tornou tudo mais leve e bonito. Obrigada por tudo, meu amigo.

“Que é, pois, o tempo? Quem poderá explicá-lo clara e brevemente? Quem o poderá apreender, mesmo só com o pensamento, para depois nos traduzir por palavras o seu conceito? E que assunto mais familiar nas nossas conversas do que o tempo? Quando dele falamos, compreendemos o que dizemos. Compreendemos também o que nos dizem quando dele nos falam. O que é, por conseguinte, o tempo? Se ninguém me perguntar, eu sei; se o quiser explicar a quem me fizer a pergunta, já não sei.”

Santo Agostinho

RESUMO

O presente estudo analisou representações sociais de professores do primeiro ano do Ensino Fundamental I sobre o conceito de Tempo. O interesse pela temática se deve ao fato de observar, na condição de professora, que para as crianças de seis anos de idade, a noção de tempo é muito ligada às atividades e expectativas do presente. A duração de uma ação do tempo físico, não corresponde à duração interna da ação para a criança. Essa observação nos coloca uma questão: como os professores dos anos iniciais trabalham o desenvolvimento do conceito de tempo, na ação pedagógica, junto às crianças dessa faixa etária? Essa questão 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 a ação delas junto às crianças em sala de aula. Foi utilizado o Questionário de Associação Livre (Q.A.L.) e a entrevista; a partir da análise dos dados chegamos à conclusão de que os docentes possuem uma concepção de tempo intuitivo mais próximo de uma perspectiva interativa.

Palavras-chave: Representações Sociais. Tempo. Ensino Fundamental I.

ABSTRACT

The aim of this study is to analyse the social representations of first years students about the concept of time. As a teacher, I realized that children often observe time related with activities and present. The duration of an action does not relates to the inner action for the children. For example, one children should feel that a birthday party has much more time than its cronological duration. This observations points out to analyse how the teachers works with the concept of time. We use the Theory of Representations, by Serge Moscovici, and the concept of time by Serge Moscovici. We used the Free Association Questionary and interviews. Through the data analyses we concluded that the teachers must have a operatory concept of time, more close to an interactive perspective.

Keywords: Social representations. Time. Teaching.

LISTA DE SIGLAS

CNE - Conselho Nacional de Educação

CP – Conselho Pleno

MEC – Ministério da Educação

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

Q.A.L. – Questionário de Associação Livre

LISTA DE TABELAS

TABELA 01– Lista de palavras associadas à palavra tempo com frequência maior ou igual a quatro.....65

TABELA 2- Lista de palavras consideradas mais importantes com frequência maior ou igual a quatro.....72

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Plano fatorial das palavras associadas ao tempo levando em consideração a variável tempo de serviço.....70

FIGURA 2 - Plano fatorial das duas palavras escolhidas pelos sujeitos como mais importantes em relação ao termo tempo levando em consideração apenas a variável tempo de serviço.....74

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A- Questionário de Associação Livre (Q.A.L.)	90
APÊNDICE B – Categorias a priori.....	91
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista.....	92

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1: O PROFESSOR POLIVALENTE E O DESENVOLVIMENTO DA NOÇÃO DE TEMPO NA CRIANÇA.....	23
1.1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PEDAGOGO	23
1.2 A CRIANÇA DE SEIS ANOS NA ESCOLA E O DESENVOLVIMENTO DA NOÇÃO DE TEMPO.....	31
CAPÍTULO 2: A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE SERGE MOSCOVICI: ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	44
2.1 ASPECTO TEÓRICO.....	44
2.1.1 DURKHEIM E A GÊNESE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	44
2.1.2 A REPRESENTAÇÃO SOCIAL COMO UMA LEITURA CIENTÍFICA DO SENSO COMUM	47
2.1.3 ELABORAÇÃO, ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	50
2.1.4 A REPRESENTAÇÃO SOCIAL COMO GUIA PARA A AÇÃO.....	54
CAPÍTULO 3: ASPECTO METODOLÓGICO	59
3.1 SUJEITOS PARTICIPANTES	59
3.2 LOCAL DE ESTUDO	59
3.2.1 INSTRUMENTOS, PROCEDIMENTOS DE APLICAÇÃO E DE ANÁLISE DOS DADOS.....	60
CAPÍTULO 4: ANÁLISE DE DADOS	66
4.1 PLANO SEMÂNTICO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O CONCEITO DE TEMPO	66
4.2 NÚCLEO CENTRAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A PALAVRA TEMPO	73
4.2.1 ENTREVISTAS COM CATEGORIAS <i>A PRIORI</i>	76
4.3 SER PROFESSORA E FORMAÇÃO DOCENTE	77
4.3.1 DIMENSÃO INDIVIDUAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	79
4.3.2 CRENÇAS SOBRE O TEMPO E A PRÁTICA EM SALA DE AULA ..	81

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
REFERÊNCIAS	86
APÊNDICE A	91
APÊNDICE B.....	92
APÊNDICE C	93

INTRODUÇÃO

O presente estudo analisa representações sociais sobre o conceito de tempo pelos professores do primeiro ano do Ensino Fundamental I. O interesse pela temática se deveu ao fato de observar, na condição de professora, 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.

Essas observações nos colocam uma questão: como os professores dos anos iniciais trabalham o desenvolvimento do conceito de tempo na ação pedagógica junto às crianças dessa faixa etária? Esta questão 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 a ação delas junto às crianças em sala de aula.

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 incompreendem o tempo como consciência de duração. O autor ainda ressalta que compreender noções centrais de ordem temporal noções como - simultaneidade, igualdade, superposição de durações - são fundamentais para o desenvolvimento da criança.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) apontam o tempo como uma habilidade que necessita ser desenvolvida.

A capacidade cognitiva tem grande influência na postura do indivíduo em relação às metas que quer atingir nas mais diversas situações da vida, vinculando-se diretamente ao uso de formas de representação e de comunicação, envolvendo a resolução de problemas, de maneira consciente ou não. A aquisição progressiva de códigos de representação e a possibilidade de operar com eles interfere diretamente na aprendizagem da língua, da matemática, da representação espacial, **temporal** e gráfica e na leitura de imagens. (BRASIL, 1997, p.47, grifo nosso).

Depreende-se dessa passagem que o tempo é uma categoria importante para o processo de aprendizagem da criança e que, portanto, é imprescindível ao professor dos anos iniciais do ensino fundamental, sendo esta uma etapa singular para os estudantes, pois é nesta fase que estes são introduzidos a uma educação escolarizada. Entretanto, as

diretrizes não se debruçam sobre essa questão, deixando em aberto como trabalhar e, também, ao referir-se a noção do tempo o tratam como tempo histórico¹ e, justamente, o que defendemos nesse trabalho é que a compreensão do tempo se dá *a posteriori*, ou seja, depois do desenvolvimento da abstração e da descentração, saindo 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).

O tempo se configura como um elemento fundamental da experiência humana, embora não tenhamos um sentido específico para percebê-lo. Nossa experiência direta com ele está ligada ao presente; já nosso sentido do tempo envolve uma consciência de duração (passado, presente, futuro) e isto é uma das características que nos distingue dos demais seres vivos. (WHITROW, 1993).

Nesta perspectiva, Boutang (2000) destaca que o tempo é um objeto de saber imediato para todos os homens que nele pensam e refletem. Segundo ele, mesmo não sabendo explicá-lo, 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* – é o que virá.

Whitrow (1993, p.27) destaca como a linguagem - importante elemento constituinte do homem- está relacionada intimamente ao modo como nossas mentes lidam com a noção de tempo. Os verbos, por exemplo, são estruturas fundamentais para a nossa compreensão do tempo. Além disso, o autor afirma que o tempo também está relacionado aos números “[...] Nossa ideia do tempo está estreitamente ligada ao fato de que nosso processo de pensamento consiste numa sequência linear de atos discretos de atenção”, ou seja, nós pensamos aos poucos, em sequência, por isso associamos o tempo à contagem.

Em um raciocínio semelhante, Pietre (1997, p.17) destaca que nossa percepção de tempo está amplamente ligada à marca “[...] Marcas entre os dias e as noites, entre as manhãs e as tardes, entre as semanas, as estações, os anos”, sendo estas principalmente numéricas. A própria escola, em seu cotidiano, está ligada a marcas e sequências, pois tem horário para as diferentes atividades do dia-a-dia, por exemplo, o intervalo, a hora

¹ Não é o objetivo desse trabalho discutir o tempo histórico mas a definimos como a existência da longa, média e pequena duração. Não há como pensar historicamente sem levar em consideração as mudanças, transformações, passagens ocorridas nas sociedades e isso só se dá através da compreensão do tempo e seus movimentos. (FREITAS, 2010).

de lanchar, de sair e entrar na sala de aula as quais são submetidas às crianças ao adentrarem no ambiente escolar.

É perceptível que, ao longo da história da humanidade, a preocupação com o tempo e sua medição sempre esteve presente. A compreensão deste fenômeno, as formas de senti-lo, medi-lo variaram de acordo com cada povo. A cultura baseava respectivamente em preceitos religiosos, na busca de genealogias, na observação dos corpos celestes e nas variações climáticas, tendo em mente não apenas um tempo cronológico, mensurável, mas também o tempo das vivências e experiências humanas. (WHITROW, 1993).

O autor acima destaca que diferentes povos como os egípcios, iranianos, gregos e romanos tinham conceitos e percepções temporais distintas. No Egito Antigo, por exemplo, o tempo tinha correlação entre os eventos sociais e a natureza. Para eles, este era algo estático e imutável. Já no Irã Antigo, temos uma interpretação teleológica do tempo com a influência do zoroastrismo. Na antiguidade clássica, o tempo era interpretado de múltiplas formas, mas pode-se afirmar que algo que as une é a concepção de tempo cíclica. (WHITROW, 1993).

Contudo, um fator decisivo, constituindo um marco para a história do mundo, foi a concepção do tempo cristão. Configura-se não somente como uma cisão com o pensamento da antiguidade clássica, mas também norteia a noção moderna de tempo. O pensamento cristão baseou-se em uma concepção linear do tempo, pautada em uma perspectiva teleológica da história, configurando-se como fruto da vontade divina. (WHITROW, 1993).

Concluimos, então, que pensar sobre o tempo, questioná-lo, senti-lo é algo inerente ao homem, pois como ressalta o filósofo Bernard Piettre (1997): nada é tão familiar, próximo e ao mesmo momento estranho e inatingível quanto o tempo. Sobre sua medição, temos a ideia de que esta atividade é convencional, trazendo características particulares de cada época e sociedade. Não podemos pensar o tempo, sem relacioná-lo a História, sobre isso Novaes (1992) indaga:

O que é experiência do tempo? Pode uma cultura falar do tempo sem recorrer às diversas formas de elaborar suas tradições e de narrar a História? Como pensar a história a partir de uma tradição que trabalha com a ideia de tempo absoluto, sem conexão com as diferentes dimensões sociais, políticas e intelectuais, e que procura identificar a sociedade a uma única experiência temporal. (NOVAES, 1992, p.9).

Novaes (1992, p.9) problematiza a possibilidade de contar a história de um povo com base apenas no tempo presente, isolado, fragmentado. Segundo este autor, fazer isto é “negar a articulação das épocas e situações diferentes, o simultâneo, o tempo da história e o pensamento do tempo”. Não se pode refletir sobre a história de uma população negando seu passado e suas experiências. Nem tampouco abolir o futuro, o que significaria a ausência de possibilidades e transformações, já que toda ação já está feita e acabada. A concepção de tempo linear, guiado por uma promessa, nega ao homem, como destaca Novaes, (1992, p.10) “o direito à incerteza e o acaso”.

A História seria então “a retomada de operações culturais começadas antes de nós, seguidas de múltiplas maneiras, e que nós ‘reanimamos’ ou ‘reativamos’ a partir do nosso presente” (MERLEAU-PONTY *apud* NOVAES, 1992, p.11). Ou seja, a História é um conjunto de ações culturais que nos antecederam. Com o olhar do presente, nós, a partir de uma problemática do agora, damos sentido à História.

Outros pesquisadores, preocupados com o tempo e sua influência no campo da educação, se debruçaram sobre o tema em questão, com o objetivo de compreender a construção do conceito de tempo pela criança.

Ramos, Lopes e Martins (2012) compreendem que as noções espaço-temporais são necessárias para o desenvolvimento infantil, sendo imprescindíveis para a experiência diária. Os autores 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 mesmas.

Partindo da perspectiva de que o conceito de tempo, objeto de nosso estudo, é muito abstrato para as crianças, os autores sugerem aos professores que realizem atividades a partir da realidade concreta dos alunos, do seu cotidiano, iniciando com o conceito de espaço, para depois adentrar ao de tempo. As atividades devem desenvolver noções como ordenação, duração e simultaneidade.

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, caso estes entendam 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, observaram 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 teceram 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, verificaram que a questão socioeconômica influencia no desenvolvimento da noção de tempo como integração da distância e da velocidade. Os autores ressaltaram, 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 chegaram à conclusão de que as representações sociais dos licenciados giravam em torno das seguintes palavras: *vida, passado e futuro*, correspondendo a uma visão na qual o tempo está ligado diretamente ao próprio indivíduo, prevalecendo um conceito de tempo associado ao senso comum, caracterizado dentro da classificação de Bachelard² 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 e 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

² Os autores utilizaram como parâmetro para a classificação das representações sociais sobre o conceito de tempo o perfil epistemológico de Bachelard (2001), segundo os estudos de Martins (2004). Esta classificação se divide em quatro categorias: o realismo ingênuo, no qual o tempo está centrado no próprio indivíduo; o empirismo, conceito de tempo ligado à sua medição; o racionalismo tradicional, a noção de tempo é associada a um parâmetro matemático abstrato e por fim o surracionalismo, no qual o tempo é visto sob duas perspectivas, uma delas centrada na teoria da relatividade e a outra é a termodinâmica e a mecânica estatística. (BASTOS; JUNIOR; TENÓRIO, 2007).

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).

Nesse mesmo caminho, Eisenberg e Lemos (2009) objetivam reconhecer a importância do tempo na vida da criança e propõem um olhar mais atento do educador infantil sobre esse conceito que pode trazer benefícios para o desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança.

As pesquisadoras enfatizaram a importância de disponibilizar calendários, relógios, enfim, instrumentos que possam medir o tempo para a criança, para que elas tenham acesso ao planejamento da rotina, sabendo sempre quais atividades irão fazer.

Através de entrevistas e oficinas com os docentes que discutiam como o conceito de tempo é desenvolvido na criança e quais atividades de rotina podem auxiliar nesse desenvolvimento, as pesquisadoras concluíram que as crianças se interessam pelo tempo. Com base neste interesse, cabe aos educadores realizarem a 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 veementemente a importância do professor como mediador no desenvolvimento deste conceito, tendo-o como peça chave e imprescindível, responsável por planejar e aplicar situações para que os discentes consigam progredir em relação ao conceito de tempo. Desta forma, no próximo capítulo discutiremos, brevemente, a formação do professor que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, suas diretrizes e a forma como os docentes encaram a polivalência; a inclusão da criança de seis anos na escola e como se dá o desenvolvimento da noção de tempo nas crianças, com base nos estudos de Jean Piaget.

CAPÍTULO 1: O PROFESSOR POLIVALENTE³ E O DESENVOLVIMENTO DA NOÇÃO DE TEMPO NA CRIANÇA.

Esta pesquisa objetiva analisar representações sociais sobre o conceito de tempo, de professores do primeiro ano do Ensino Fundamental I, do município de Brumado – BA. O tempo, categoria fundamental para o desenvolvimento cognitivo da criança, tem na figura do professor papel importante na mediação da construção e ampliação do seu conceito pela criança. Neste capítulo, discutiremos a formação do professor pedagogo, a inclusão da criança de seis anos na escola e como se dá o desenvolvimento da noção de tempo nas crianças, com base nos estudos de Jean Piaget.

1.1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PEDAGOGO

Um ponto central para compreendermos o professor e sua atuação está em seu processo de formação inicial. Sobre isso, sabemos que a formação dos docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental se dá nos cursos de pedagogia, ou seja, requer nível superior.

Segundo Pinheiro e Romanowski (2010), a institucionalização do curso de pedagogia aqui no Brasil, ocorreu em 4 de abril de 1939, pelo decreto lei nº 1.190 de quatro de abril de 1939. Esse curso formou bacharéis e licenciados, fundamentado no esquema “3 + 1”. Nos três primeiros anos, os alunos cursavam a formação como bacharel em pedagogia. O quarto ano, voltado para a licenciatura, era opcional. Havia, também, a possibilidade de fazer o curso de didática para os bacharéis que quisessem obter o título de licenciado para atuar como docente no curso Normal. Entretanto, cabe salientar que o Decreto nº 8.530/46 determinou que os professores que lecionassem no curso Normal médio, deveriam ter formação em nível superior, não especificando a formação.

O curso ficou composto pelas seguintes disciplinas:

Complementos de matemática (1º série), História da filosofia (1º série), Sociologia (1º série), Fundamentos biológicos da educação (1º série), psicologia educacional (1º, 2º e 3º séries), Estatística educacional (1º, 2º e 3º série), Estatística educacional (2º série),

³ Professores polivalentes são os docentes que lecionam sozinhos nos anos iniciais do Ensino Fundamental I e dominam diferentes áreas de conhecimento que compõe o currículo deste segmento (CNE nº 5/1997).

História da educação (2° e 3° séries), Fundamentos sociológicos da educação (2° série), Administração escolar (2° e 3° séries), Fundamentos sociológicos da educação (2° série), Administração escolar (2° e 3° séries), Educação comparada (3° série), Filosofia da educação (3° série). (BISSOLLI DA SILVA, 1999, p.34).

O curso de didática era composto das disciplinas: Didática geral, Didática especial, Psicologia Educacional, Administração escolar, Fundamentos biológicos da educação, Fundamentos sociológicos da educação. (BISSOLLI DA SILVA, 1999). A autora enfatiza que, ao bacharel, cabia cursar apenas as duas primeiras, já que as outras constavam em seu currículo.

[...] o curso de pedagogia destina-se a formação do “técnico de educação” e do professor de disciplinas pedagógicas do curso normal, através do bacharelado e da licenciatura, respectivamente. A licenciatura na forma estabelecida para os cursos de licenciatura em geral, devia ser cursada concomitantemente ao bacharelado, em cursos com duração prevista para quatro anos. (BISSOLLI DA SILVA, 1999, p.37).

Observa-se que as disciplinas eram muito generalistas e a formação extremamente técnica. Acresce-se a esta falha, a separação entre o bacharelado e a licenciatura. (BISSOLLI DA SILVA, 1999).

Para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na educação infantil era necessário que o docente fosse formado pelo curso Normal, conforme estabelecido pelo Decreto 8.530/46, ou seja, o pedagogo não era o indicado para atuar nessa modalidade de ensino. Somente mais tarde, com o Parecer n° 251/62, foi estabelecido que, para atuação na educação infantil e no Ensino Fundamental I, era preciso ser formado em nível superior. Com a alteração deste Parecer, foi fixado o currículo mínimo do curso de pedagogia e sua duração. O referido Parecer, também, extinguiu o modelo “3+1”, superando a dicotomia conteúdo e forma. Contudo, esse modelo não foi extinto na prática, pois, embora o último ano não fosse optativo, as disciplinas dos três primeiros anos eram dedicadas aos componentes curriculares teóricos e o último ano de curso, se dedicava as disciplinas didático-práticas. (PINHEIRO; ROMANOWSKI, 2010).

As autoras ressaltam que, embora o Parecer n° 251/62 não tenha estabelecido o fim da dicotomia bacharelado e licenciatura, ele apontou para a elevação da formação docente em nível superior. Não obstante, ainda eram aceitos professores formados no curso Normal para atuar no Ensino Fundamental.

No final da década de 1960, sob a ditadura civil-militar no Brasil, houveram mudanças profundas na educação brasileira. Ocorreu uma modificação na estrutura do ensino superior, subsidiada pela lei da reforma universitária, assim como também ocorreu a reforma no ensino primário e médio, modificando seus nomes para primeiro e segundo grau.

Corroborando com Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), as autoras Sheibe e Durlí (2011) afirmam que o objetivo das mudanças educacionais realizadas neste período convergiu para a defesa do Estado, a repressão política e ideológica, o vínculo entre educação e o mercado de trabalho. De acordo com Sheibe e Durlí (2011) no período da ditadura civil-militar foram fixados o currículo mínimo e a duração para o curso de pedagogia. No entanto, o profissional estava habilitado para cinco funções que se desdobravam em oito, soma-se a isto durações distintas para profissionais que iriam atuar nas escolas de primeiro grau (1100 horas) ou não (2200 horas).

Magistério do Ensino Normal; (2) Orientação Educacional; (3) Administração Escolar: (i) Administração de Escola de 1º e 2º Graus, (ii) Administração de Escola de 1º Grau; (4) Supervisão de Ensino: (i) Supervisão de Escola de 1º e 2º Graus, (ii) Supervisão de Escola de 1º Grau; (5) Inspeção Escolar: (i) Inspeção de Escola de 1º e 2º Graus, (ii) Inspeção de Escola de 1º Grau. (SHEIBE E DURLI, 2011, p.92).

As autoras salientam que, mesmo havendo um embate entre qual titulação os egressos do curso deveriam receber - depois essa se fixou como licenciado -, as disciplinas do curso eram as mesmas do bacharelado. A partir das críticas de alguns autores como Sheibe e Aguiar (1999) e Bissoli (2003) percebe-se que o currículo do curso é muito teórico e generalista. Essa configuração fragmenta a formação e distanciando teoria e prática.

A aprovação da Lei da Reforma Universitária nº 5540 de 28 de novembro de 1968 - impondo os princípios de produtividade, eficiência e racionalidade no ensino superior, tornando-o tecnocrata- e influenciou o Parecer nº 252/69. Este último fixou o currículo e a duração do curso de pedagogia, visando “a formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito das escolas e sistemas escolares”. (BISSOLI DA SILVA, 1999, p.45).

A introdução do curso em 1939 e as subsequentes mudanças da estrutura mostram a identidade como um ponto conflituoso, pois havia uma dificuldade em definir a função do curso. Foram muitos anos indagando se os conteúdos seriam próprios para formar um pedagogo e de outra parte, se era necessária a existência desse profissional. Esta indecisão profissional pode ser vista como consequência de um currículo considerado muito generalista e enciclopédico, oferecendo poucos subsídios para o técnico de educação, fruto de um mercado de trabalho não definido. (BISSOLLI DA SILVA, 1999).

Em 1969, diante das necessidades do mercado de trabalho, essa questão da identidade do pedagogo parecia estar solucionada. O diploma – apenas de licenciado – formava o docente para atuar no ensino normal e o especialista para atividades como supervisão, administração e orientação no âmbito escolar. Referente ao currículo, após uma base comum, o aluno poderia escolher em qual área se habilitar, contudo, essa mudança não foi nada mais que uma inversão do que ocorreu em 1962, já que neste período a educação foi reduzida ao tecnicismo com um currículo generalista e, em 1969, o foco era a formação em educador, porém como isso havia de acontecer se a organização curricular era fragmentada.

Nos anos de 1970 e 1980, vários professores e pedagogos fomentaram discussões acerca da formação do professor e do curso de pedagogia e, para eles, a base desse curso seria a formação de docentes, não de especialistas. Esta luta de perpetuou até 1990, quando o magistério primário se tornou uma das habilitações do curso de pedagogia. Ainda na década de 1990, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a lei nº9394/96, ressalta que o curso de pedagogia é responsável por formar professores para atuarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na educação infantil. (PINHEIRO; ROMANOWSKI, 2010).

Em 2006 foram estabelecidas novas diretrizes para o curso de pedagogia. Estas estabeleceram que a formação de professores para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na educação infantil era responsabilidade do curso de pedagogia, ou seja, percebe-se então que a base do curso seria a formação docente. Também foi instituído nessas diretrizes que o curso Normal Superior fosse transposto para o curso de pedagogia (PINHEIRO; ROMANOWSKI, 2010).

A partir de pesquisas com diversos cursos de pedagogia, Gatti e Barreto (*apud* DI GIORGI, 2010) ressaltaram que muitos têm currículos fragmentados, dispersos e sem um foco para a formação do professor que atua nos anos iniciais. Também foi

evidenciado que os conteúdos trabalhados são muito abstratos, se distanciando do contexto em que o professor vai atuar, ou seja, do ambiente escolar.

Importante para a estruturação dos cursos de pedagogia foram o Parecer Conselho Nacional de Educação/Conselho pleno 09/2001 e a Resolução CNE/CP 01/2002 que instituíram as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica. Esses documentos são norteadores para a organização e estruturação para os cursos de formação inicial de professores, se caracterizando como grandes ganhos neste campo. (DI GIORGI, 2010).

Entretanto, é válido ressaltar que, embora a centralização do curso de pedagogia se dê em prol da formação de professores, a resolução CNE/CP nº1 2006 instituiu cinco habilitações para o curso de pedagogia, visando formar profissionais para atuarem

No magistério da educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos do ensino médio, na modalidade normal, na educação profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (DI GIORGI, 2010, p.57-58).

Compreendemos então, que o curso de pedagogia, por fim, teve como base principal a formação do docente para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contudo, o pedagogo também é habilitado a exercer outras funções voltadas para o contexto escolar.

O curso de pedagogia, no Brasil, percorreu um longo caminho até ter como foco a formação docente, se configurando como um *locus* voltado para reflexão, indagação, proposições acerca desta profissão. Sabemos que o caminho ainda é longo para se obter uma educação de qualidade, com profissionais com formação adequada, entretanto, ter um espaço exclusivo para pensar sobre isso é um avanço. Vale salientar que muitas dessas conquistas se devem à luta dos profissionais da educação que, reunidos em entidades como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Educação (ANPED) por exemplo, promoveram e ainda promovem amplas discussões, debates e propostas acerca da educação no Brasil.

A docência é uma atividade complexa que engloba diversas funções como: planejar, ensinar, coordenar a sala de aula, ter domínio de conteúdo específicos, pedagógicos, entre outras. Podemos agrupar essas funções nos seguintes tópicos: relação com o ensinar, desenvolvimento pessoal e profissional e a gestão educacional,

sendo que o primeiro envolve a interação com o aluno, a preparação da aula e a gestão da sala de aula. Já o segundo se configura como a reflexão do professor sobre seu trabalho e o aperfeiçoamento deste e por fim, o último tópico se relaciona com a atuação docente na escola, envolvido com a construção do projeto político pedagógico, as reuniões com os pais dentre outras atividades relacionadas com a gestão escolar. (LIMA, 2012). Caracterizamos então, o ensino como uma prática social pelo fato de ser uma interação entre docentes e discentes e, também, por refletirem a cultura e os contextos sociais a que pertencem, sendo que a prática pedagógica é influenciada pelas vivências dos professores. (SACRISTÁN, 1995).

Nesta ótica, ser professor se caracteriza como um grande desafio e, se tratando de um professor polivalente estas funções se agravam, pois tem funções que os difere dos demais que atuam na educação básica como especialistas. Sobre o termo polivalência, Cruz e Neto (2012) afirmam que este tem sido muito utilizado no mundo do trabalho, sendo requisitado pelo discurso neoliberal, fazendo referência ao trabalhador que atua em diversas áreas, exercendo variadas funções. Esta visão se aproxima do professor que atua nos anos iniciais, pelo fato deste desempenhar múltiplas tarefas.

Os referidos autores ainda afirmam que, no atual mundo do trabalho a polivalência é um assunto polêmico, pois, por um lado, devido ao avanço das tecnologias, é recomendado que o trabalhador seja portador de múltiplas habilidades obtendo eficiência e aumento da produtividade. Já outros movimentos, principalmente de cunho marxista, criticam a formação do trabalhador polivalente, propondo um posicionamento crítico frente às atividades produtivas.

Referente à profissionalidade polivalente, Cruz e Silva (2015) buscaram compreender o processo de construção desta. A pesquisa se deu com quarenta e oito professoras da rede pública municipal de ensino de Recife e pôde identificar três elementos principais da profissionalidade polivalente: a relação escola e sociedade, a organização do trabalho pedagógico e a relação professor e aluno.

Sobre a relação *escola e sociedade*, as professoras participantes da pesquisa ressaltaram que o objetivo do Ensino Fundamental é se constituir como base da formação social e cognitiva dos alunos. Referente às políticas públicas para o Ensino Fundamental, as professoras reforçaram que o sistema de avaliação da educação básica e seus instrumentos têm limitado o trabalho dos docentes, além de colocar em segundo plano outras áreas do conhecimento, por causa do foco em língua portuguesa e

matemática. Outro aspecto importante é que estas avaliações responsabilizam os professores pelo desempenho dos discentes. (CRUZ; SILVA, 2015).

O fato de áreas como Língua Portuguesa e Matemática serem o centro da atenção dos professores polivalentes, também, foi destacado por Lima (*apud* CRUZ; NETO, 2012) que ser professor polivalente requer o domínio das diversas áreas do conhecimento do currículo nacional, além do trabalho interdisciplinar. Entretanto, foi ressaltado pelos professores polivalentes que seus trabalhos são mais voltados para Língua Portuguesa e Matemática. Entretanto, os entrevistados afirmaram, também, que ser professor polivalente vai além do domínio de áreas do conhecimento, se expandindo para o auxílio à formação do ser humano, necessitando de um olhar atento e multirreferencial, tendo assim, uma perspectiva interdisciplinar.

Na pesquisa de Cruz e Silva (2015) foi mencionada a importância da formação continuada, para melhor desenvolvimento profissional, pois, as professoras são influenciadas por expectativas sociais. Entretanto, as docentes afirmaram que há limitações, sendo os cursos para aperfeiçoamento resumidos a área de Língua Portuguesa e Matemática. Neste sentido, foi afirmado pelos docentes polivalentes, na pesquisa de Lima (*apud* CRUZ; NETO, 2012) a dificuldade em se trabalhar com as variadas áreas do conhecimento, mesmo que as secretarias municipais de educação promovam cursos para tentar sanar estas deficiências, até mesmo porque foi colocado que muitas destas secretarias não respeitam os saberes já construídos pelos docentes, seus calendários, apresentando projetos inesperados. Ou seja, é percebido um descompasso entre o trabalho das secretarias de educação, dos municípios, e as expectativas e necessidades dos docentes.

Foram citados a interferência da família na escolha da profissão e em todo seu decorrer e, a desvalorização percebida pelas docentes na construção de sua profissionalidade. (CRUZ; SILVA, 2015).

No segundo eixo, intitulado *a organização do trabalho pedagógico*, as professoras ressaltaram a importância da alfabetização, mesmo compreendendo que a polivalência se dá com o trabalho nas diversas áreas do conhecimento. Importante ressaltar que foi mencionado o trabalho com projetos didáticos, integrando as demais áreas do conhecimento, sendo que este é ligado a um tema de interesse dos alunos. Para as autoras, isso aproximaria as professoras do discurso escola novista, que põe os discentes no centro do ensino, extraindo destes, conteúdos significativos. (CRUZ; SILVA, 2015).

Cruz e Silva (2015) enfatizaram que foi destacado o lado positivo da polivalência no fato de que as professoras passam mais tempo com seus alunos, possibilitando melhor acompanhamento. Porém, foi mencionado que muitas vezes o tempo é insuficiente para dar conta de tantas tarefas que os docentes são encarregados. Nessa perspectiva, Lima (2012) encontrou em sua pesquisa a polivalência como fator satisfatório, os docentes afirmaram que este gera mais prazer com o trabalho do que lecionar em disciplinas específicas, tendo como justificativa um maior contato com o discente e conhecimento a respeito destes.

Este lado favorável da polivalência foi destacado na pesquisa de Lima (LIMA *apud* CRUZ; NETO, 2012), os docentes indicaram ser um fator satisfatório poder retomar os assuntos que não foram assimilados pelos alunos, trabalhando variados conteúdos ao mesmo tempo. Também, foi assinalado o fato de ter mais tempo para conviver com os discentes, contribuindo para a sua formação.

O fato de se ter mais contato com os alunos, tendo uma visão global desses foi ressaltado no estudo de Cruz e Silva (2015). A relação professor-aluno revelou estruturante para a constituição da profissionalidade, sendo o fio condutor dos demais elementos. Para elas a polivalência permite ter uma visão integral de seus alunos, auxiliando no planejamento e condução das aulas. Entretanto, essa visão das professoras vai além da responsabilidade com os conteúdos, levando-as a assumirem papéis como as de mãe, pai, psicólogo, médico entre outras funções, ampliando a polivalência. Este acumulado de funções é visto pelas docentes como assunção de papéis que não são de sua responsabilidade e acaba contribuindo para questionamentos sobre qual seria o papel do professor nos anos iniciais. (LIMA, 2012).

Pode-se afirmar que o professor polivalente exerce diversas funções, sendo encarregado de alfabetizar crianças, introduzi-las às variadas áreas do conhecimento, auxiliando no desenvolvimento de suas variadas habilidades. Foi visto acima que esse professor carrega especificidades em sua atuação profissional, aliás, a polivalência foi dada como algo positivo, pois por meio desta, pode-se ter mais contato com os discentes, percebendo seus avanços e dificuldades, servindo como parâmetro para preparação das aulas.

Importante mencionar que nos chamou a atenção o fato do professor polivalente ter que assumir várias funções em seu trabalho, funções estas que não os competem, corroborando para indagações sobre qual é o papel do professor polivalente. Estas e outras questões nos fazem pensar a amplitude do trabalho do docente polivalente, sua

relevância e importância, nos fazendo problematizar sua(s) função(ões), formação inicial e continuada, seu cotidiano na sala de aula.

Temos na figura do professor do primeiro ano do Ensino Fundamental I um conjunto de funções e atividades, mediando o processo de ensino-aprendizagem, auxiliando as crianças a assimilarem noções de diferentes áreas do saber e desenvolverem diversas habilidades, como a noção de tempo, por exemplo. No item seguinte discutiremos a criança de seis anos no ambiente escolar e o desenvolvimento da noção de tempo.

1.2 A CRIANÇA DE SEIS ANOS NA ESCOLA E O DESENVOLVIMENTO DA NOÇÃO DE TEMPO

O foco das representações sociais nesta pesquisa é o professor do primeiro ano do ensino fundamental e neste item pretendemos caracterizar, em linhas gerais, a criança de seis anos, que é atendida neste segmento. Instituído em 6 de fevereiro de 2006, a lei nº 11.274 torna obrigatória a admissão das crianças de seis anos, no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2007).

Segundo o Ministério da Educação (MEC), muitos fatores contribuíram para a promoção da inclusão das crianças de seis anos, nos anos iniciais do ensino fundamental. Primeiramente, estudos comprovaram que a inserção de alunos desta idade, na escola, tornou seus desempenhos superior ao de crianças que entraram na escola com sete anos de idade. Outro fator relevante e, ao que parece foi a principal razão, é que a maioria das crianças de camadas populares não está inserida na pré-escola, e esta medida pode vir a reverter este fato.

O MEC ainda ressalta que a inclusão dessas crianças na escola não deve ser meramente administrativa, deve-se levar em consideração seu desenvolvimento e aprendizagem, respeitando suas características etárias, sociais, cognitivas entre outros.

Barbosa (2015) entende que a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos requer sua reestruturação, pois, com a inclusão da criança de seis anos, a proposta pedagógica deve ser diferenciada, de modo a atender suas especificidades. É necessário compreender as crianças e o meio em que elas estão inseridas, incluindo, também, sua trajetória escolar, que muitas vezes, se apresenta de forma diversificada: primeira experiência discente, com o primeiro ano do Ensino Fundamental ou não; crianças oriundas ora de creches ou pré-escolas públicas, ora de instituições privadas; formação

em escolas de período parcial ou integral, instituições urbanas ou rurais, projetos pedagógicos mais tradicionais, outros mais interativos entre outras variedades que devem ser levadas em conta ao se trabalhar com as crianças de seis anos. (BARBOSA, 2015).

De acordo com a Coordenação-geral do Ensino Fundamental (2007), a educação infantil não tem como proposta preparar a criança para os anos escolares seguintes, mas sim, cuidar, estimular, desenvolver a criança que está em uma etapa única da infância. É afirmado, também, que essa ampliação do Ensino Fundamental tem como objetivo um melhoramento da aprendizagem e do letramento, mas não se estagna aí, as demais áreas do conhecimento são importantíssimas para a formação desta criança, devendo ser trabalhadas e desenvolvidas.

Sobre a inserção das crianças de seis anos e as demais áreas do conhecimento, Corsínio (2007), destaca que é preciso valorizar a produção da criança e percebê-la como sujeito historicamente situado, que estabelece relações nos diferentes espaços sociais que ela convive. Este olhar sensível possibilitará ao professor conhecer os interesses das crianças, sua apropriação do conhecimento e o meio cultural em que está inserido.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental estabelecem direções para que as escolas pensem em como organizar/trabalhar suas propostas pedagógicas, com isso, há a sugestão de eixos para se trabalhar:

a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum; b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres da Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática; c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, Criatividade e Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais. (BRASIL, 1998).

A partir destes eixos temáticos, é importante garantir o estudo dos diferentes campos do conhecimento de forma articulada. Sobre as ciências sociais, é necessário que nesta etapa a criança desenvolva sua criticidade, refletindo sobre a sociedade e o homem. Trabalhos voltados para a família, o bairro, o meio em que a criança está inserida é uma forma de fazer com que ela compreenda sua história, forma de viver e se relacionar. (CORSÍNIO, 2007).

Souza (2003) também relata a importância de auxiliar as crianças a desenvolverem conceitos e noções próprios do ensino de História e Geografia, como espaço, tempo, localização, mudanças e permanências através de atividades que

auxiliam na construção de conteúdos procedimentais e atitudinais como experimentação, levantamento de hipóteses, observação, registro, entre outros, através de diversas estratégias como pesquisa em documentos, ilustrações, escrita, entrevistas, buscando conhecer a história do bairro onde a escola estava localizada e onde moravam a maioria dos alunos.

A autora ainda ratifica a importância de tal procedimento a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), que considera necessário para o desenvolvimento dessas habilidades identificar o próprio grupo em que a criança está inserida e as relações deste com outros tempos e espaços.

Sobre as ciências naturais, Corsínio (2007, P.60) ressalta que o objetivo deste ensino se baseia no ato de “ampliar a curiosidade das crianças, incentivá-las a levantar hipóteses e a construir conhecimentos sobre os fenômenos físicos e químicos, sobre os seres vivos e sobre a relação entre o homem e a natureza e entre o homem e as tecnologias”.

Lacerda (2003) relata uma atividade que ela fez com sua classe. Foi distribuído para cada criança uma peça com a imagem de um animal diferente para ser colorida, em seguida, foi requisitada a união de todas as peças, formando então um grande quebra-cabeça, a partir daí montam uma “ficha do bicho”, contendo informações como nome científico, onde vive, do que se alimenta e curiosidades sobre os respectivos animais.

Com a pesquisa sobre a vida de cada animal, os discentes descobriram que haviam muitos animais em extinção, abrindo espaço para uma discussão sobre o assunto. Aproveitando essa curiosidade dos discentes, a professora propôs a realização de dobraduras com a forma dos animais em extinção e por fim, a montagem de cartazes onde esses bichos viviam. Para concluir o estudo sobre o tema, a docente levou as crianças para uma sala com mapas onde as crianças conheceram o habitat desses animais, além de receber uma réplica dos mapas e pintar a parte onde o animal que cada um ficou responsável, habitava. Com a descrição dessas atividades, podemos notar que a construção do conhecimento pode se dar de forma lúdica, utilizando vários recursos, mobilizando diferentes mecanismos e habilidades, propiciando maior interesse, indagação e engajamento dos discentes.

Na área voltada para as noções lógico-matemáticas os professores devem estimular a lógica das crianças, pois segundo Corsínio (2007) os discentes nesta fase escolar devem:

Identificar semelhanças e diferenças entre diferentes elementos, classificando, ordenando e seriando; a fazer correspondências e agrupamentos; a comparar conjuntos; a pensar sobre números e quantidades de objetos quando esses forem significativos para elas, operando com quantidades e registrando as situações-problema (inicialmente de forma espontânea e, posteriormente, usando a linguagem matemática). É importante que as atividades propostas sejam acompanhadas de jogos e de situações-problema e promovam a troca de ideias entre as crianças. (CORSÍNIO, 2007, p.60).

Souza (2003) defende uma matemática nas séries iniciais que apareça no cotidiano dos discentes, instigando-os a solucionar problemas reais, mostrando-se próxima da realidade dos discentes, sendo base para depois propor problemas mais complexos e abstratos.

Em linguagens, as crianças precisam desenvolver o senso estético, reconhecendo, sentindo, obtendo experiências com diversas manifestações artísticas, práticas esportivas e corporais, além de práticas textuais discursivas de diversos gêneros textuais e estímulos para a leitura e a escrita. (CORSÍNIO, 2007).

Teixeira (2003) destaca que criar situações de leitura, compartilhá-la com outras pessoas, escutar o professor ou um leitor habilitado é importante para o desenvolvimento da própria leitura e escrita da criança, além da variedade de textos, com vocabulários, sequência dos fatos, ideias entre outros.

Por fim, Corsínio (2007) salienta que a inserção desta criança de seis anos na escola é bem mais do que o acréscimo de um ano de escolaridade obrigatória, mas sim uma possibilidade para as crianças das camadas mais populares acessarem ao conhecimento historicamente acumulado pelo homem, promovendo maior desenvolvimento e desempenho dessas crianças, auxiliando-os a adquirirem domínio nas diferentes áreas e habilidades fundamentais para sua cognição, como o conceito de tempo, por exemplo, embora a inclusão da criança de seis anos na escola não anule todas as condições materiais impeditivas do sucesso das crianças das camadas mais baixas, em seu processo de escolarização. Mesmo que a criança de seis anos pense o tempo a partir de seu presente e sua experiência, não conseguindo realizar reversibilidade e 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 o pesquisador Jean 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 com o tempo, com o desenvolvimento, 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 situações às quais o tempo está ligado: memória, um processo causal complexo, um movimento bem delimitado. (PIAGET, 2012).

A memória é a reconstrução do passado e neste caso esta 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. Isto evidencia o caráter operatório do tempo.

Sobre o movimento bem delimitado, estes servem 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. Na escola, o professor

pode utilizar e/ou utiliza o nascimento da criança, a história de sua família, sua rua, seu bairro para trabalhar a causalidade e marcos temporais, buscando ligações entre os acontecimentos, auxiliando a criança a compreender/explicar as mudanças, permanências.

Piaget (2012) ressalta que a criança dificilmente consegue reconstruir a ordem de sucessão de determinados acontecimentos, pois ela possui a noção de tempo perceptivo, que se centra no subjetivo imediato - sendo o oposto do tempo intelectual, que percebe o tempo além do momentâneo e individual - 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, esta por sua vez, se define pela reversibilidade e 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, podendo chegar ao pensamento reversível, segundo Piaget (2012), há dois métodos para se chegar a esse resultado, o que o pesquisador achou muito curioso. A criança pode partir da sucessão temporal para chegar às durações ou vice-versa “Ora, esta solução de conjunto do problema do tempo atém-se a uma única fórmula: o tempo operatório se constitui quando a ordem de sucessão pode deduzir-se da imbricação das durações e reciprocamente.” (PIAGET, 2012, p.434).

Ao falarmos sobre o desenvolvimento do conceito de tempo, não podemos deixar de abordar como se dá o desenvolvimento e a aprendizagem na criança em Piaget, sendo que este pesquisador foi um dos estudiosos que muito contribuiu para esta área do conhecimento, dedicando-se a elucidar questões que giram em torno desta temática.

Segundo Wadsworth (1997), Piaget foi muito influenciado por sua formação e trabalho como biólogo. Para ele, os atos biológicos visam à adaptação ao meio físico, contudo, Piaget partilha da ideia de que corpo e mente atuam de forma semelhante. Nesta perspectiva, conclui-se que a atividade mental se submete as mesmas leis que regem a atividade biológica. “[...] os atos intelectuais são entendidos como atos de

organização e de adaptação ao meio” (WADSWORTH, 1997, p.15). Ambas funcionam para que o organismo possa se adaptar ao meio e organizar as experiências.

Entretanto, para compreender o processo de organização e adaptação intelectual, o autor ressalta que é necessário compreender quatro conceitos básicos que levam a efetivação deste processo, explicando como e porque ocorre o desenvolvimento cognitivo: esquema, assimilação, acomodação e equilíbrio.

Piaget (1999, p.13) enfatiza que nosso desenvolvimento psíquico pode ser comparado ao desenvolvimento humano orgânico, sendo que ambos têm como propósito o equilíbrio. Nas palavras do autor “O desenvolvimento, portanto, é uma equilíbrio progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior”.

Entretanto, há uma diferença entre esses dois tipos de desenvolvimento, pois o desenvolvimento orgânico chega ao ponto máximo, depois (com a velhice) entra em decadência, já a inteligência e também a afetividade tendem a se equilibrar. Por isso os estudos piagetianos sobre o desenvolvimento cognitivo e a evolução destes, nas crianças e adolescentes, se dá pela busca do equilíbrio.

Wadsworth (1997) destaca que o esquema se constitui em estruturas mentais/cognitivas, são conceitos, categorias, se organizando como meios pelos quais os indivíduos intelectualmente se adaptam e organizam o meio onde estão inseridos. São como arquivos que as pessoas recorrem para identificar, associar, diferenciar estímulos. Com o tempo, estes acabam se refinando, pois à medida que o indivíduo se desenvolve, ele está sujeito a maiores estímulos, aumentando o repertório de conceitos tanto qualitativamente (acomodação), quanto quantitativamente (assimilação), pois estes estão sempre em transformação.

Os sistemas responsáveis pela mudança dos esquemas são a assimilação e a acomodação. O primeiro consiste na integração de um novo dado, é a adaptação desta informação desconhecida, pois ela é associada a algo já conhecido. “[...] assimilação pode ser vista como processo cognitivo de colocar (classificar) novos eventos em esquemas existentes”. (WADSWORTH, 1997, p.20). Esta atividade possibilita a ampliação dos esquemas, no entanto, este não se transforma, para isso ocorrer precisa acontecer o processo de acomodação, em que o sujeito não consegue assimilar o estímulo novo a um já existente e para solucionar este problema, cria um outro esquema, que possa encaixar esse incitamento ou transforma um esquema antigo para

acomodar o novo dado. Uma vez feita a acomodação, a criança pode tentar assimilar tal estímulo novamente, pois este sempre é o produto final.

Por fim, há o importante processo de equilibração. Este é a passagem do estado de desequilíbrio para o equilíbrio. Mas o que isso significa? Quando a criança não consegue um balanço entre assimilação e acomodação há um desequilíbrio, para resolvê-lo ela tenta alcançar o equilíbrio, ou seja, a regulação entre assimilação e acomodação. Esta é uma condição que o organismo sempre estará sujeito, lutando constantemente, há então um conflito, contudo, importante salientar que o desequilíbrio é necessário para proporcionar o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, sendo responsável pela progressão e adaptação (WADSWORTH, 1997).

De acordo com Wadsworth (1997), Piaget considera que o desenvolvimento cognitivo possui três componentes: o conteúdo, a função e a estrutura. O primeiro refere-se ao que a criança conhece, aos comportamentos observáveis desta, refletindo a atividade intelectual. O segundo componente são as características da atividade intelectual: a assimilação e a acomodação, sendo estáveis e contínuas no decorrer do desenvolvimento cognitivo, por fim, há a estrutura que são os esquemas. Este terceiro componente foi o que Piaget mais se debruçou, procurando compreender as mudanças nessas estruturas que correspondem as mudanças no funcionamento intelectual.

Para que ocorra o desenvolvimento intelectual, Piaget destacou o importante papel da ação neste contexto. Estas são comportamentos que ativam o intelecto da criança. Segundo Piaget, é preciso que a criança atue, interaja com o meio, pois somente quando a criança assimila e acomoda os estímulos do ambiente é que ocorre o desenvolvimento das estruturas. Estas atividades podem ser observáveis ou não, ou seja, físicas ou mentais, porém, vale salientar que a ação por si só não garante o desenvolvimento intelectual, mas sem ela, sem a interação da criança com o meio, este não seria possível. (WADSWORTH, 1997).

Observamos então, que para Piaget (*apud* WADSWORTH, 1997), o conhecimento é uma construção que resulta das ações das crianças, para ele há três formas de conhecimento: O físico, o lógico- matemático e o social. O conhecimento físico é o conhecimento acerca das propriedades físicas dos objetos (tamanho, forma, peso entre outras), a criança o adquire através do contato, da manipulação de tais objetos.

Já o conhecimento lógico-matemático, se configura como um saber abstrato, pois é construído através do pensar sobre as experiências com objetos e eventos. Ele

também é construído através de ações, entretanto, difere do conhecimento físico na seguinte questão, ele é inventado, os objetos são apenas meios para que as crianças construam o conhecimento, este não é inerente, como no caso do conhecimento físico. (WADSWORTH, 1997).

Este mesmo autor enfatiza que para Piaget o conhecimento social, por sua vez, é o saber que grupos sociais e culturais partilham como leis, costumes, valores, linguagem entre outros, são originados a partir da cultura e como tal, variam. Este tipo de conhecimento, diferente dos dois citados anteriormente, não são construídos a partir das ações das crianças sobre os objetos, mas da interação das crianças com outras pessoas. Percebemos então a relevância que o a ação e interação com objetos e pessoas tem na elaboração do conhecimento, pois para Piaget, não há como construir um conhecimento exato sem a experiência direta com estes.

Antes dos dois primeiros anos de idade da criança, suas experiências são resumidas a experiências sensoriais e físicas, pois ela ainda não possui o poder da representação simbólica. A partir dos dois anos de idade, a criança consegue representar ações na mente, ou seja, consegue fazer algumas abstrações, suas ações são mediadas por símbolos e linguagens, se constituindo em ações mais conceituais do que sensorio-motoras. (WADSWORTH, 1997).

Wadsworth (1997) nos lembra que para Piaget, o conhecimento é sempre um contínuo, uma evolução, onde um esquema deriva do anterior, sempre fruto de mudanças graduais. Ele dividiu o desenvolvimento intelectual em quatro níveis sequenciais. O estágio sensorio-motor (0 a 2 anos) onde o comportamento da criança é praticamente motor, não há pensamento conceitual. Estágio pré-operacional (2 a 7 anos), neste há o desenvolvimento da linguagem e outras formas de representação. Percebe-se o desenvolvimento conceitual. O estágio das operações concretas (7 a 11 anos), a criança consegue aplicar o pensamento lógico em problemas concretos no presente. Por fim, o estágio das operações formais (11 aos 15 anos ou mais) o raciocínio lógico é aplicado em todas as classes de problemas, suas estruturas cognitivas possuem um desenvolvimento mais elevado. Vamos nos ater as diferenças latentes entre estes que possam auxiliar a esclarecer como a criança passa de um estágio onde o pensamento é irreversível, concreto, para um pensamento reversível e abstrato, facilitando a compreensão do tempo.

Importante lembrar que, de acordo com Piaget (1999) em todos os estágios de desenvolvimento há funções comuns e específicas a estes, sendo que em todos eles a

curiosidade, a busca pela compreensão e entendimento está presente. Há essa necessidade, pois é ela que mobiliza a ação (movimento, pensamento ou sentimento), causando o desequilíbrio que busca ser resolvido. As estruturas que variam são as formas de organização da atividade mental (motor, intelectual, afetiva) com as dimensões individual e social.

A vida mental de um recém-nascido se resume as funções sensório motoras, ligadas à sobrevivência, ao instinto, como a nutrição, por exemplo. Contudo, todas essas funções vão evoluindo, se desenvolvendo, tornando-se mais complexas. Segundo Piaget (1999), a inteligência aparece antes da linguagem, se configurando como uma inteligência prática, se utilizando de percepções, movimentos, ações.

Piaget (1999) dá ênfase ao egocentrismo, que é característico desta fase inicial do desenvolvimento intelectual da criança, não havendo diferenciação entre o eu e o mundo exterior. O “eu” está no centro de tudo, mas este é inconsciente de si mesmo e a medida em vai adquirindo a percepção de si, o mundo externo vai se objetivando.

O autor elenca quatro processos primordiais que transformam o intelecto da criança durante os dois primeiros anos de vida, são eles: objeto, espaço, causalidade e tempo, todas como categorias ligadas a ação e não como noções do pensamento.

Sobre a noção de tempo, essa é ligada a causalidade, permitindo que a criança comece a romper com o seu egocentrismo inconsciente, passando a situar no universo. (PIAGET, 1999).

Dos dois aos sete anos, o surgimento da linguagem traz várias evoluções e transformações no sistema cognitivo e afetivo da criança, logo, esta passa a reconstituir suas ações através de narrativas, verbalizando-as. Surgem então três consequências fundamentais para o desenvolvimento mental:

Uma possível troca entre os indivíduos, ou seja, o início da socialização da ação; uma interiorização da palavra, isto é, a aparição do pensamento propriamente dito, que tem como base a linguagem interior e o sistema de signos, e, finalmente, uma interiorização da ação como tal, que, puramente perceptiva e motora que era até então, pode daí em diante se reconstituir no plano intuitivo das imagens e das “experiências mentais”. (PIAGET, 1999, p.24).

Essas três consequências, a socialização, o pensamento e a intuição, de início também se dão de forma egocêntrica (assim como as ações sensório-motoras no bebê), evoluindo de forma gradual.

Inicialmente, a socialização propriamente dita das crianças não acontece, pois, até os sete anos de idade elas costumam conversar um “monólogo coletivo”, não conseguem compreender o ponto de vista do outro e falam como que para elas mesmas. (PIAGET, 1999).

No pensamento, este acontece por duas formas, à primeira via assimilação e incorporação, cujo egocentrismo exclui toda a objetividade, se pautando de toda imaginação e simbolismo, voltados para satisfazer a criança; e a segunda através da adaptação aos outros e ao real (esta forma prepara para o pensamento lógico), pode ser chamado de pensamento intuitivo. O pensamento da primeira infância (dos dois aos sete anos) oscila entre estas duas formas descritas acima.

A intuição por sua vez, demonstra que a criança afirma o tempo todo, sem nunca demonstrar, não havendo uma lógica, mas sim uma interiorização dos movimentos, são imagens da realidade. Piaget (1999, p.35) lança uma questão intrigante e de grande auxílio à nossa pesquisa: “Em que falta a estas intuições para se tornarem operatórias e se transformarem, assim, em sistema lógico?”.

Em resposta, o pesquisador esclarece que o prolongamento da ação já conhecida do sujeito é capaz de tornar as intuições moveis e reversíveis, caracterizando-a como uma operação. Todavia, a característica do pensamento intuitivo é sua rigidez e imobilidade, entretanto, com o prolongamento da ação interiorizada, ela passa a ser um pensamento operatório.

A partir dos sete aos doze anos de idade é que vamos conseguir a elaboração deste pensamento operatório, reversível, já que é neste período que o egocentrismo começa a se dissolver e a criança consegue compreender o ponto de vista do outro, não confundindo mais com o seu, além das explicações se darem não somente no plano da ação, mas também no plano mental, há o início de uma difícil tarefa: a reflexão, sendo esta interiorizada (consigo) e exteriorizada (com o outro). (PIAGET, 1999).

Segundo Piaget (1999) há duas grandes conquistas nessa fase: a de tempo (velocidade e espaço) e a de causalidade e noções de conservação como esquemas de pensamento. Anteriormente, as crianças não têm noção de simultaneidade e sucessão, sendo estes fundamentais para a compreensão da noção de tempo.

É considerável frisar que Piaget não estabeleceu essas idades como algo fixo, mas apenas bases para se ter como referência, pois espera-se que as crianças tenham estes desenvolvimentos cognitivos mais ou menos nestes períodos, entretanto, há alterações, ora para menos, ora para mais tempo, isso depende de cada criança, podendo

variar da experiência individual ou do potencial hereditário. Há de se ressaltar também que dentre de um mesmo estágio há diferenciações, pois uma criança de dois anos não tem o mesmo desempenho cognitivo que uma de sete anos. (WADSWORTH, 1997).

Wadswort (1997) diz que Piaget elencou quatro fatores que se relacionam com o desenvolvimento cognitivo, sendo que um interage com o outro, são eles: maturação, experiência ativa, interação social e progresso geral do equilíbrio. Sobre a maturação, Piaget discorre que esta coloca amplas restrições no desenvolvimento cognitivo, sendo hereditária. É como se fosse uma pré-condição para o desenvolvimento intelectual. Referente a experiência ativa, são aquelas que produzem assimilação e acomodação causando a mudança cognitiva. A interação social por sua vez é a interação entre indivíduos, sua troca de ideias. Por fim, a equilibração é a coordenação dos demais fatores citados anteriormente, é o que permite a incorporação de novas experiências aos esquemas.

Há nos estudos de Piaget, uma forte análise acerca do desenvolvimento afetivo nas crianças, uma vez que observamos através de Wadsworth (1997) que na teoria piagetiana o desenvolvimento intelectual possui um componente cognitivo e um componente afetivo, pois este último também se desenvolve, e referente ao desenvolvimento intelectual, este não vai acontecer se não houver motivação e interesse. O componente afetivo não transforma as estruturas, mas influencia em sua modificação.

Concluimos que o tempo para Piaget é inerente ao ser humano, sendo então, parte do desenvolvimento, se configurando como a coordenação dos movimentos, ligados a velocidade e espacialidade. De início, as crianças possuem uma noção tempo intuitiva, voltada para o subjetivo e imediato, entretanto, com o desenvolvimento cognitivo do sujeito esta noção vai progredindo e no período operacional concreto – dos sete aos doze anos de idade – a criança começa a fazer o exercício de reversibilidade e descentração, conseguindo chegar a um tempo operatório. Por isso a necessidade de se conhecer as Representações Sociais do tempo para os docentes já que estas implicam em práticas que podem auxiliar a criança no desenvolvimento da noção temporal.

Observamos, também, com base no histórico do curso de pedagogia no Brasil, seu currículo e diretrizes que há certa preocupação em ensinar aos pedagogos a desenvolverem na criança noções como a de tempo e espaço. Contudo, em termos metodológicos não há indicação de como o docente pode atingir tal objetivo, além da carência de uma discussão mais teórica sobre o assunto, embasando e reforçando o

porquê da importância de tal habilidade. Por isso buscamos conhecer quais as representações que os docentes possuem acerca deste conceito, já que as Representações Sociais orientam ações, afetando assim, as práticas pedagógicas dos docentes.

Após a discussão sobre o desenvolvimento da criança e seu entendimento sobre o conceito de tempo, adentramos no próximo capítulo que trata da Teoria das Representações Sociais desenvolvida por Serge Moscovici, base teórico metodológica da nossa pesquisa.

CAPÍTULO 2: A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE SERGE MOSCOVICI: ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Neste capítulo vamos discutir o conceito das Representações Sociais elaborado por Serge Moscovici, base teórica e metodológica dessa pesquisa, que busca compreender as teorias, visões de mundo que os sujeitos imersos neste coletivo forjam sobre diversos assuntos, elucidando sua elaboração e funcionamento, bem como suas funções.

2.1 ASPECTO TEÓRICO

2.1.1 DURKHEIM E A GÊNESE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

O conceito de Representação Social tem sua gênese na sociologia das formas simbólicas e produções mentais coletivas e tem em Durkheim, Mead e Mauss os pioneiros. Na psicologia social, o conceito de representação ganha uma perspectiva social, desenvolvida por Serge Moscovici, dentro de um âmbito interacionista e construtivista, sendo capaz de estruturar e construir a realidade. (ANADÓN, MACHADO, 2003).

Segundo Moscovici (2001) Durkheim é quem dá os contornos, delinea e define o conceito de representação. Primeiramente, ele separa as representações individuais das coletivas, a primeira tem um teor solo, dependente da consciência de cada um, já a segunda, carrega em si a sociedade como um todo. Sobre a representação coletiva, o autor afirma que estas têm como objetivo garantir uma certa homogeneidade ao grupo, mantendo-os unidos por meio da coerção, com o objetivo de preservar a sociedade.

De acordo com Moscovici (2001), Durkheim defende que as representações coletivas têm preponderância sobre as representações individuais, sendo a origem das representações individuais, pois as pessoas sofrem interferências das representações dominantes de sua sociedade, sendo que estas representações variam de acordo com o tipo de sociedade em que os indivíduos vivem.

O esforço de Durkheim ao colocar a sociologia como ciência autônoma o levou a separar drasticamente as representações coletivas das representações individuais, definindo a primeira como campo de estudo da sociologia e a segunda como campo de estudo da psicologia, então, como mencionamos anteriormente, o coletivo em Durkheim

deve ser visto na perspectiva de coerção, forças e estruturas que preservam, conservam a sociedade, como vimos acima. Contudo, enquanto Durkheim foca na manutenção da sociedade, Moscovici se interessa em explorar a diversidade das ideias coletivas nas sociedades modernas, mostrando a heterogeneidade das representações. (MOSCOVICI, 2003).

Citando Durkheim, Moscovici (2001) nos informa que as representações designam uma infinidade de formas mentais, como a religião, os mitos, as ciências entre outras. A representação é rígida e tem como objetivo ser compartilhada e reproduzida, todavia, Durkheim opõe as representações coletivas e as individuais, ressaltando que as primeiras são estáveis, transmitidas, reproduzidas, enquanto as segundas são variáveis e efêmeras. Contudo, Moscovici (2001) observa uma incongruência nesta perspectiva, pois, depois de formadas, estas representações podem sofrer mutações, além do mais, as representações coletivas podem almejar criar o ideal, se afastando do lógico.

O conceito das representações coletivas explicou a religião, os mitos, o tempo, o espaço entre outros fenômenos, porém, não dava conta dos novos fenômenos detectados, pois abrangia uma ampla e variada gama de conhecimentos, além de ser estática, não comportando a plasticidade, movimentação das representações contemporâneas e por fim, se bastando em si mesma, sendo autoexplicativa. Já as representações sociais de Moscovici por sua vez, são uma modalidade específica de conhecimento, que busca compreender como se dá a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos, tenta esclarecer os mecanismos e estruturas das representações. (SÁ, 1995)

Nessa perspectiva, afirmamos que Moscovici foi buscar em Durkheim um primeiro abrigo conceitual, talvez um ponto de partida para se opor ao individualismo excessivo da psicologia individual americana, já que as representações sociais englobam um conjunto de fenômenos e, também, de conceitos, identificando um vasto campo de estudo psicossociológicos, indo contra a tradição norte-americana que se ocupa basicamente dos processos psicológicos individuais, não dando conta das relações informais, cotidianas. Seu grande desafio era situar a psicologia social entre a psicologia e as ciências sociais, lócus em que se desenvolvem fenômenos de dupla natureza, tanto psicológico quanto social. (SÁ, 1995).

Contudo, as representações perderam esse dualismo individual/coletivo, em Moscovici, enfatizando que elas têm origem tanto no plano individual, quanto no plano coletivo, sendo permeado por ambos. O foco passa a ser direcionado em **como, por**

qual meio estas representações foram criadas, tendo como resposta as interações entre os sujeitos, daí a modificação da nomenclatura representações coletivas para representações sociais. Além do mais, Moscovici (2001) relata que os estudos se ampliaram, não reduzidos às sociedades ditas primitivas, mas à própria sociedade em que o sujeito está imerso, buscando a compreensão das representações que compõe sua realidade.

Percebemos então que o conceito de representação social é inicialmente explorado por Emile Durkheim, destacando-se em uma abordagem sociológica (representação coletiva), entretanto, passa a ser muito utilizado no campo da psicologia social, sendo aprofundado por Moscovici e Jodelet. Neste contexto, o imaginário, o simbólico, passa a ser destaque, como salienta Arruda (2002):

A partir dos anos 60, com o aumento do interesse pelos fenômenos do domínio do simbólico, vemos florescer a preocupação com explicações para eles, as quais recorrem às noções de consciência e de imaginário. As noções de representação e memória social também fazem parte dessas tentativas de explicação e irão receber mais atenção a partir dos anos 80. Como vários outros conceitos que surgem numa área e ganham uma teoria em outra, embora oriundos da sociologia de Durkheim, é na psicologia social que a representação social ganha uma teorização, desenvolvida por Serge Moscovici e aprofundada por Denise Jodelet. Essa teorização passa a servir de ferramenta para outros campos, como a saúde, a educação, a Didática, o meio ambiente, a escola, apresentando inclusive propostas teóricas diversificadas. (ARRUDA, 2002, p.128).

De acordo com a referida autora, as representações sociais passaram a ser utilizadas por vários campos do saber, com ênfase para as relações entre indivíduo e seu meio, compreendendo como ocorre a percepção e a interação do primeiro para com o segundo e vice-versa, tecendo assim as redes de sociabilidade, compreensão da realidade entre o homem e a sociedade, excluindo a dualidade anteriormente existente entre a representação individual - ligada puramente ao psicológico - e a representação coletiva – fruto apenas do social.

2.1.2 A REPRESENTAÇÃO SOCIAL COMO UMA LEITURA CIENTÍFICA DO SENSO COMUM

Segundo Moscovici (1978, p.26), 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”. 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?

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, 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 (ABRIC, 1991b, 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, segundo Abric (1994b), ela é produto e processos de uma atividade mental, onde um grupo e/ou indivíduo reconstitui 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.

2.1.3 ELABORAÇÃO, ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Santos (2005) nos faz pensar no porque elaboramos Representações Sociais sobre determinados objetos. Com base em Moscovici, a autora elenca três determinantes. A primeira delas é a pressão à inferência, sendo que o sujeito deve sempre estar em consenso com seu grupo, respondendo as exigências deste. Essas exigências influenciam na formação de opiniões e julgamentos, levando sempre a um consenso para garantir a comunicação e a validade da representação. Em seguida, temos a focalização que é a dependência do grau de importância que o indivíduo dá ao objeto com seu contexto. Cada grupo dá um foco específico a tal assunto, apreendendo-o de forma diversa, sempre embasada por seu meio social. Por fim, temos a defasagem e a

dispersão da informação, já que cada grupo recebe as informações de forma diferente, seja a disponibilidade da informação, como ela foi passada, o nível escolar daquele sujeito entre outras diferenças.

Santos (2005), com base em Moscovici, afirma que decorrente destes fatores, para garantir a comunicação e ter guias de conduta, os indivíduos acabam gerando conhecimento de senso comum, tornando o estranho em familiar. Contudo, é importante ressaltarmos que há pensamentos divergentes dentro de um mesmo grupo, criando assim a possibilidade de mudança.

Referente às dimensões latentes sobre as quais as Representações Sociais são construídas, Santos (2005, p.23) afirma que o conteúdo das representações se dá a partir da atitude, ou seja, uma posição baseada na história do indivíduo e do grupo referente a algum objeto; a informação que é o conhecimento em qualidade e quantidade sobre o objeto e o campo da representação se constituindo como uma estrutura que “organiza, estrutura e hierarquiza os elementos da informação apreendida e reelaborada”.

Sobre a elaboração das representações, Moscovici (1978) observa que a ela se configura por meio da ancoragem e da objetivação que são respectivamente a familiarização com o objeto e a concretização deste. Diante dos conceitos já existentes, o indivíduo tenta atribuir sentido e incorporar o objeto a sua realidade. Segundo Braz et al (2011), a ancoragem insere os novos objetos, ligando-os a algum sistema já estabelecido, a algo já conhecido pelo sujeito, desta forma, o objeto sofre um reajuste, se enquadrando nos moldes já existentes. Apenas com o processo de nomeação e classificação é que os sujeitos podem imaginar e representar o objeto. Os autores enfatizam que a classificação se dá por meio de comparações com um protótipo, desta forma, às ideias e os conceitos novos são aproximados a este.

Citando Santos e Almeida (2005) e Nóbrega (2001), Braz et.al (2011) destacam que a ancoragem se organiza sob três condições estruturantes. Primeiramente, ocorre o processo de enraizamento da representação; em segundo lugar, há a inscrição da representação em uma rede de significados, servindo como referência para a nomeação e a classificação do novo objeto e por fim, a terceira condição é a instrumentalidade, esta se refere ao valor funcional da representação.

Anadón e Machado (2003), nos mostra como Moscovici esquematizou a dinâmica das Representações Sociais, inspirando assim, pesquisas posteriores. Foram identificadas pelo pesquisador três fases na constituição da ancoragem, a primeira delas é a objetivação, logo depois ocorre à categorização e a interpretação da nova

informação, por fim, o que foi constituído passa a ser utilizado, dando sentido e orientando condutas, sendo um filtro, mediando o indivíduo e sua realidade. Podemos então resumir a ancoragem como uma forma de familiarização aos elementos estranhos, como ressaltam os autores na citação abaixo:

O processo de ancoragem consiste em incorporar os elementos de saber, não familiares que criam problemas no interior da rede de categorias que é própria ao indivíduo. Ele apresenta o enraizamento social da representação e se opera em referência as crenças, valores e saberes que preexistiam e dominam neste mesmo grupo. Convém lembrar aqui que se o objeto faz sentido é porque ele está integrado em uma rede de significações. (ANADÓN & MACHADO, 2003, p.21).

A objetivação por sua vez, é um processo mais atuante que a ancoragem, sendo um processo de materialização, corporificação das abstrações e pensamentos, tornando concreta a representação por meio de imagens (BRAZ et al, 2011). De acordo com Anadón e Machado (2003), a objetivação se dá em três fases que são a construção seletiva - havendo literalmente uma construção da representação através de critérios normativos e culturais do grupo que a está elaborando – a esquematização estruturante – há a construção de um núcleo através dos elementos apropriados pelo grupo – a naturalização – onde ocorre a concretização do núcleo, integrando as informações obtidas à realidade do grupo, guiando práticas.

Referente a organização e estrutura das Representações Sociais, esta é um todo organizado (havendo uma hierarquia entre seus elementos) formada pelo núcleo central (constituído por um ou mais elementos que dão significado a representação) e pelos elementos periféricos. Essa ideia de hierarquia citada anteriormente, é que favorece a centralidade de um destes elementos. (ABRIC, 1994b).

Especificamente sobre os elementos periféricos, o autor diz que este mantém relação direta com o núcleo central, seu papel na representação é fortemente influenciado pelo núcleo central. São estes elementos periféricos que formam o essencial do conteúdo de uma representação, sua parte mais acessível, mais concreta. Nas palavras de Abric o papel dos elementos periféricos são:

[...] hierarquizados, o que significa que podem estar mais ou menos perto dos elementos centrais; perto do ponto central eles tem um papel importante na concretização do significado da representação; mais afastado, eles ilustram, explicitam ou justificam o significado. Se

como nós o pensamos, os elementos centrais constituem a chave da representação, não é menos verdade que os elementos periféricos têm um papel essencial na representação. Com efeito, eles são a interface entre o ponto central e a situação concreta na qual se elabora ou funciona a representação. (ABRIC, 1994b, s/p).

Além da importância da localização dos elementos periféricos em relação ao núcleo central, estes elementos possuem duas funções, possuindo primeiramente uma função de concretização, ofertando uma melhor compreensão, assimilação, concretude da representação; em segundo lugar, apresentam a função de defesa, uma espécie de “para-choque” como ressalva Flament (1989), resistindo as mudanças.

O núcleo central e os elementos periféricos formam assim o que Abric (1994b) chama de duplo sistema. E é esse duplo sistema que nos permite compreender porque as representações sociais são ao mesmo tempo estáveis, móveis, rígidas e flexíveis, pois o núcleo central, tendo sua raiz histórica profunda, torna as representações estáveis e rígidas, já os elementos periféricos as deixam flexíveis e móveis, sendo mais individualizada, passível de adaptação.

De acordo com Abric, toda representação se organiza ao redor de um núcleo central, dando significado e a organização a representação. Este núcleo central tem como função, gerar, criar, dar significado aos elementos que constituem a representação. Além desta função geradora, tem outro ofício que é de organizar os itens da representação. Um dos papéis mais importantes do núcleo central é fazer com que a representação não se modifique, tenha estabilidade, dado que se o núcleo central se modificar, ocorre uma mudança completa na representação. O autor ressalva que para duas representações serem diferentes, elas devem se organizar em torno de núcleos centrais diferentes, entretanto, não basta apenas conhecer esse núcleo, é preciso saber como é organizado. Ademais, para se conhecer o núcleo central não basta apenas a aparição em quantidade, mas as ligações que este componente tem com os outros elementos. Dependendo da situação, do objeto, da finalidade, o núcleo central pode ter duas dimensões: a dimensão funcional, que guia ação, prática e a dimensão normativa, que interfere no afetivo, social, ideológico.

Em suma, vimos que esses elementos periféricos, sob a égide do núcleo central, formam um esquema que possui três funções: regulam o comportamento e as tomadas de posição, indicando o que o indivíduo deve ou não fazer, dizer em determinada situação; uma representação regida por um elemento central pode dar lugar a diferenças, traduzidos pelos elementos periféricos, que por apropriação individual ou algum

contexto diferente sofrem pequenas mudanças, entretanto, sempre compatível com esse núcleo central; Os esquemas periféricos servem de proteção ao núcleo central, evitando que este se modifique. (FLAMENT, 1965 *apud* ABRIC, 1994b).

Importante para a compreensão das Representações Sociais é entender sua significação, entretanto, para isso é necessário perceber o contexto em que ela é produzida, já que este é determinante na elaboração das representações, Abric (1994b) ressalta o impacto de dois contextos nesse processo: o contexto discursivo e o contexto social.

Pelo contexto discursivo primeiramente, quer dizer pela natureza das condições de produção do discurso, a partir do qual vai ser formulada ou descoberta uma representação. Na medida em que, na maioria dos casos, são as produções discursivas que permitem ascender às representações, é preciso analisar suas condições de produção e considerar os fatos segundo os quais a representação recolhida é produzida em situação, por um auditório, que ela visa argumentar e convencer [...] pelo contexto social [...] o lugar ocupado no sistema social pelo indivíduo ou pelo grupo concernido. (ABRIC, 1994b, s/p).

O contexto, tanto discursivo como social influencia na elaboração da Representação Social. O lugar de fala do sujeito – que é o meio pelo qual temos acesso as representações – deve ser levada em conta ao analisarmos os sentidos de tais representações, além do contexto social, já que este é sem dúvida o maior influenciador nas elaborações e sentidos destas.

Deste modo, destacamos a importância da identificação do núcleo central das representações sociais do conceito de tempo para compreensão do processo de ensino-aprendizagem, ajudando a avaliarmos, entendermos este fenômeno, percebendo o impacto destas concepções em suas práticas pedagógicas.

2.1.4 A REPRESENTAÇÃO SOCIAL COMO GUIA PARA A AÇÃO

As representações 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. Como nesta pesquisa buscamos compreender como as representações dos professores acerca do conceito de tempo guiam suas ações, impactando suas práticas pedagógicas, vamos 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 autores⁴ 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).

⁴ Echebarria (1994), Sá (1994), Abric (1994), Duveen (1994). (ALMEIDA, SANTOS, TRINDADE, 2000.)

Ainda sobre as práticas, Almeida, Santos e Trindade (2000), dão ênfase a obra de Abric (1987, p.261) 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”; (2) *as práticas sociais determinam as representações*: esta concepção é um tanto 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 relacionadas com 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”. 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 um lócus onde emana diversas questões sociais, de diversos grupos sociais; discursos, perspectivas e ideologias de administradores, educadores, pais, alunos que se aglutinam, sobrepõem e 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, para que possamos trazer mais conhecimentos sobre a realidade em que vivemos.

No tópico seguinte vamos apresentar a metodologia empregada nesta pesquisa, bem como os sujeitos participantes, o local de estudo e os instrumentos e procedimentos.

CAPÍTULO 3: ASPECTO METODOLÓGICO

Neste item descrevemos o local da pesquisa, os sujeitos participantes e os instrumentos e procedimentos empregados nesta pesquisa.

3.1 SUJEITOS PARTICIPANTES

Os sujeitos da pesquisa foram quarenta e cinco professores formados em pedagogia, que atuam no 1º ano, do Ensino Fundamental I, da Rede Pública Municipal de Ensino, da cidade de Brumado/Bahia, na zona urbana, do total de oitenta e três docentes. Destes quarenta e cinco docentes que aceitaram participar da pesquisa, selecionamos seis para realizar a entrevista, pois, a partir das respostas dos questionários de associação livre, agrupamos o núcleo central em seis categorias diversas⁵ e elaboramos uma entrevista com categorias *a priori*.

Com o objetivo de identificar diferenciações entre as representações dos sujeitos participantes da pesquisa, utilizamos a variável **tempo de serviço**, por entendermos que a experiência⁶ implica na elaboração de representações sociais sobre o conceito de tempo e, conseqüentemente, guia a ação pedagógica.

3.2 LOCAL DE ESTUDO

O estudo foi realizado no município de Brumado, com cerca de 69.000 habitantes, localizado ao sudoeste do Estado da Bahia, conhecida como a “capital do minério”, por ser esta sua base econômica. O município contém trinta e cinco escolas do Ensino Fundamental municipais e cerca de oitenta e três docentes da rede municipal. O índice de desenvolvimento na educação básica dos anos iniciais das escolas da rede municipal em 2013 foi de 5,6 pontos tendo aumentado, entretanto, não alcançou 6,0 pontos. Em 2015 as escolas do município ficaram sem nota no IDEB, pois os professores do município deflagraram uma greve por reajuste salarial no período de realização das provas.

A escolha por essa cidade se deu principalmente, pelo município ser nosso ambiente de trabalho, nesse contato, surge a curiosidade científica de compreender

⁵ Categorias no apêndice B

⁶ Experiência neste trabalho, refere-se à experiência profissional adquirida no tempo de serviço.

como professores representam o conceito de tempo e de que forma tais representações guiam a sua ação pedagógica, no processo de mediar a construção da noção de tempo, por parte das crianças, já que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) apontam o tempo como uma habilidade que necessita ser desenvolvida.

A capacidade cognitiva tem grande influência na postura do indivíduo em relação às metas que quer atingir nas mais diversas situações da vida, vinculando-se diretamente ao uso de formas de representação e de comunicação, envolvendo a resolução de problemas, de maneira consciente ou não. A aquisição progressiva de códigos de representação e a possibilidade de operar com eles interfere diretamente na aprendizagem da língua, da matemática, da representação espacial, **temporal** e gráfica e na leitura de imagens. (BRASIL, 1997, p.47).

Nota-se que o tempo é uma categoria importante para o processo de aprendizagem da criança, devendo ser trabalhada em sala de aula, entretanto, as diretrizes não se debruçam sobre essa questão, deixando em aberto como trabalhar a noção do tempo com as crianças.

3.2.1 INSTRUMENTOS, PROCEDIMENTOS DE APLICAÇÃO E DE ANÁLISE DOS DADOS

Para ter acesso as representações sociais de um grupo é preciso considerar o caráter pluri-metodológico desta teoria, sendo necessária, muitas vezes, uma variedade de métodos. (ALMEIDA, 2001). Não se tem até o momento uma única técnica que consiga compreender, elucidar todas as dimensões das representações sociais, por isso o uso recorrente de outros instrumentos, podendo assim, esclarecer melhor o objeto de estudo em questão.

Nesta perspectiva, muitas vezes sua metodologia é considerada frouxa, porque necessita ser ampla e aberta aos demais instrumentos e procedimentos, para dar conta do objeto investigado, pois não queremos apenas identificar as representações sociais, mas compreender como elas se organizam, se estruturam, como influenciam na prática do indivíduo. (ALMEIDA, 2001). Ainda justificando a pluri-metodologia, a referida autora destaca:

[...] parece-nos que uma boa pesquisa deve ser, antes de tudo, clara quanto ao seu engajamento teórico e deve permitir que as

características do objeto investigado orientam a escolha das técnicas e métodos de pesquisa privilegiados para elucidá-lo. (ALMEIDA, 2001, p.9).

Abric (1994 *apud* CRUSOÉ, 2009) enfatiza que, para identificar as Representações Sociais é preciso utilizar métodos associativos e interrogativos. No caso desta pesquisa, foi utilizado o método associativo, tendo como instrumento um Questionário de Associação Livre (Q.A.L.) (APÊNDICE A) e o interrogativo, a entrevista semi-estruturada. No caso específico do Q.A.L. há a diminuição da defesa dos sujeitos, dando-os maior liberdade de expressão, uma vez que tentamos captar as representações a partir de uma palavra indutora, que provocasse respostas espontâneas.

Para Almeida (2001), a análise quantitativa possibilita a organização das respostas e a observação de seus pontos em comum e excludentes, seja uma análise intergrupo ou intragrupo, como no caso desta pesquisa. O questionário também diminui as chances de uma interpretação mais subjetiva do pesquisador, assim como muitas variações na interpretação dos participantes, já que as perguntas são iguais para todos.

Um ponto importante levantado por Abric (1994), é que os questionários tradicionais não permitem conhecer a estrutura (elementos centrais e periféricos) das representações sociais, por isso a necessidade de utilizarmos um questionário de associação livre.

A técnica de associação livre consiste exatamente em apresentar a um sujeito (alguém que representa algo), uma palavra, frase ou expressão (algo que está sendo representado por alguém), que funcionará como um termo indutor, correspondendo ao objeto de representação que está sendo investigado. A partir deste termo indutor, solicita-se ao sujeito que produza o mais rapidamente possível, no mínimo três palavras, frases ou expressões que lhe vierem a mente (palavras induzidas, designando os elementos da representação. (ALMEIDA, 2001, p.15).

Desta forma, com a espontaneidade das respostas, é permitido acessar mais rapidamente (do que na entrevista) as representações sociais, seus elementos centrais e periféricos, não só identificando as representações sociais como também conhecendo sua estrutura e funcionamento.

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 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. Foi nos avisado 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 fariamos 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, praticada com os resultados do Questionário de Associação Livre (Q.A.L.) e a entrevista, é utilizada desde a Primeira Guerra Mundial

como método científico, neste contexto, seu uso era para o estudo das propagandas políticas nos diferentes países. Na Segunda Guerra Mundial foi amplamente utilizada para deter a propaganda nazista nos meios de comunicação norte-americana. A partir de então, a análise de conteúdo é utilizada em diferentes áreas das ciências humanas, sendo conceituada no princípio como descritiva e quantitativa e posteriormente como interpretativa e inferencial. (AMADO; COSTA; CRUSOÉ, 2013).

Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo pode ser definida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, não se baseando apenas em um instrumento, mas sim, em uma gama de procedimentos e meios, adaptáveis as necessidades de cada pesquisa e seus respectivos objetivos.

[...]. Designa-se sob o termo de análise de conteúdo: 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).

Bardin (1977, p.32) afirma que desde mensagens linguísticas em forma de ícones até as comunicações em três dimensões, desde o mais simples ao mais complexo, o analista deverá elaborar técnicas de investigação que possa suprir as necessidades do objeto analisado, segundo a autora “[...] Qualquer comunicação, isto é, qualquer transporte de significação de um emissor para um receptor controlado ou não por este, deveria poder ser escrito, decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo”.

A análise de dados é como o trabalho de arqueólogo, tentando extrair o significado dos dados. Para isso, o analista estuda, trata, decodifica as mensagens que manipula, inferindo conhecimentos sobre o emissor, sobre o meio pelo qual conseguiu a mensagem. Bardin (ainda diz a nós que há três etapas fundamentais para se chegar ao significado dos dados, a descrição (enumeração das características do texto) é a primeira etapa, seguida da inferência (partindo dos indícios dados pela descrição) e por fim temos a interpretação (significados atribuídos aos dados ao fim deste percurso).

Sobre a leitura do analista, Bardin (1977) ressalta que esta não deve ser pautada apenas no que está escrito, redigido ali nos dados, mas uma leitura ampla, capaz que captar outros significados, demonstrando de onde fala esse sujeito, traduzindo sua natureza psicológica, sociológica, política e histórica.

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 por um lado, a identificação do campo semântico das representações sociais a partir da análise das frequências de ocorrência das palavras e por outro, a identificação das diferenças entre as representações e suas relações com as características dos sujeitos.⁷

Nessa lógica, o *Trideux* nos permitiu examinar o plano semântico e fatorial das representações sociais, percebendo quais palavras aparecem em maior quantidade, se aproximam e diferenciam, sua relação com a variável tempo de serviço, bem como acessar o Núcleo Central.

Conforme apontamos no início desse item, para Almeida (2001) é necessário a utilização de mais de um instrumento para compreender as representações sociais para que se possa avançar para além da sua identificação. Com isso, optamos pelo Q.A.L. para apreender as representações em sua dimensão coletiva e pela entrevista estruturada para acessar a dimensão individual, uma vez que as representações sociais, em Moscovici (2001), são construídas a partir da interação entre os indivíduos e o meio, possuindo influência do plano individual e do plano coletivo, expressando ideias,

⁷ Informação obtida a partir do curso sobre representações sociais realizado na Universidade Federal de Pernambuco ministrado, pela professora doutora Viviane Bonna, em junho de 2016.

valores do senso comum, induzindo a práticas, determinando as atitudes do sujeito frente as demais situações.

Após análise do Núcleo Central, ou seja, identificação das duas palavras mais importantes indicadas pelos entrevistados, retiramos categorias *a priori* para proceder a entrevista estruturada. Nessa etapa utilizamos a categorização fechada, pois tínhamos categorias prévias a partir da análise documental. Montamos um roteiro (APÊNDICE C) com três temas, onde indagamos primeiramente o ser professor, o que os levou a essa profissão, a relação com os colegas e os alunos; qual o significado que atribuíam ao núcleo central, ou seja, as palavras que foram elencadas como mais importantes e por fim, se eles consideravam o trabalho com o conceito de tempo relevante e como realizavam esse trabalho.

A análise de conteúdo praticada obedeceu aos seguintes passos: 1º transcrição da entrevista; 2º Construção de um quadro com os temas, tempo de serviço e os trechos da fala correspondentes, para facilitar a análise e conseguirmos dialogar com o conteúdo da entrevista e o tempo de serviço desses sujeitos.

No próximo capítulo, analisamos os resultados obtidos a partir do Questionário de Associação Livre (Q.A.L) com o auxílio do software *Trideux*. Averiguamos o campo semântico das representações, bem como sua análise fatorial e núcleo central.

CAPÍTULO 4: ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo vamos analisar o plano semântico e o núcleo central das Representações Sociais e as entrevistas realizada com os docentes, objetivando conhecer as representações desses sujeitos sobre o conceito de tempo.

4.1 PLANO SEMÂNTICO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O CONCEITO DE TEMPO

Nesse item podemos observar o campo semântico das representações sociais referente à palavra tempo, com frequência maior ou igual a quatro, porque menor que quatro significa pouca representatividade. Tivemos um total de trezentas palavras, destas, cento e onze diferentes.

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		

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

Fonte: Elaborado pelo autor

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 interativa⁸.

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 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 “saúde”. Os termos acima podem ser pensados sob o conceito de escatologia, palavra de origem grega “tá escháta” ou “últimas coisas”. Muitos

⁸ De acordo com as palavras e seus significados, as agrupamos em seis dimensões: metafísica, material, interativa, pedagógica e histórica.

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 estar 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 **cristã**, 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 às 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.

Acreditamos que as palavras das docentes associadas ao tempo, corroboram com uma lógica tida como negativa acerca do tempo, (não só do tempo livre), pois a correria do dia-a-dia, cheio de tarefas e atividades, fazem-nas associar o tempo como escasso,

sempre em mutação, com possibilidade de evolução, porém, muito difícil de administrar, controlar, não havendo o aproveitamento satisfatório desse tempo.

Após a análise do campo semântico das representações sociais, sobre o conceito de tempo, observando sua frequência, vamos à análise fatorial, verificando quais palavras se aproximam ou se opõem, de acordo com a variável tempo de serviço.

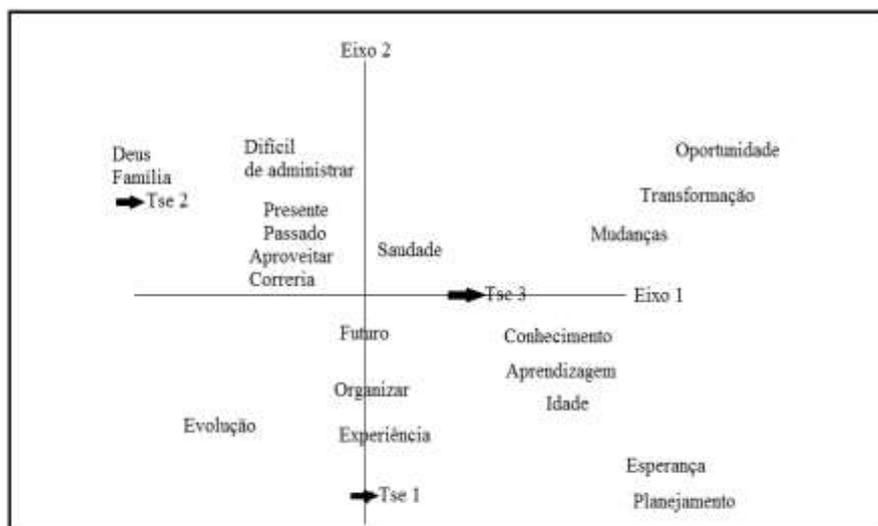


Figura 1: Plano fatorial das palavras associadas ao tempo levando em consideração a variável tempo de serviço

Fonte: Elaborado pelo autor.

A título de informação Tse1: tempo de serviço de 5 á 10 anos, Tse2: tempo de serviço de 11 á 20 anos, Tse3: tempo de serviço de 21 á 35 anos. Isto posto, “Futuro”, “Organizar e “Experiência” foram palavras indicadas por professores com o tempo de serviço entre 5 e 10 anos. Tempo pedagógico, histórico e interativo estão presentes nas representações de professores com um tempo de serviço menor. A preocupação com o amanhã, com a organização e o planejamento das aulas, além da importância e atenção dada a experiência. Acreditamos que isso se deve pelo fato do trabalho docente ainda ser uma novidade, um desafio.

Segundo Ilha e Hypolito (2014) os docentes em início de carreira passam por uma fase que se caracteriza por dois estágios, o de sobrevivência e o de descoberta, vivenciando ambos ou apenas um desses estágios. Na maioria das vezes o estágio de descoberta, sendo ela descoberta de si, do ambiente escolar e suas regras, o contato com os discentes, como se relacionar com eles, o que funciona ou não na pratica educativa é

uma forma do docente conseguir suportar o estágio de sobrevivência, muito marcada pela contrariedade, onde o professor iniciante observa, muitas vezes, uma discrepância entre o que foi estudado durante sua graduação e o dia a dia na sala de aula. Essa fase é mais forte nos três primeiros anos da docência, a partir daí até meados do sexto ano de trabalho aumenta-se a maturidade em relação a escola e seu universo, levando-o a um maior comprometimento e tomada de decisões, iniciativas e responsabilidades que antes não tinha tanta segurança para realizar.

Diante desses argumentos levantados pelos autores, percebemos que no início de carreira muitos docentes se sentem inseguros, muitas vezes despreparados para lidar com o cotidiano escolar, por isso inferimos que o tempo para eles é associado a experiência (necessária e adquirida continuamente) futuro (preocupação com o que está por vir, realizando atividades e atitudes voltadas para o amanhã) e organização (otimiza o tempo e se configura como primordial na prática educativa, além de ofertar mais segurança para o professor).

“Deus” e “Família”, “Presente” e “Passado”, “Aproveitar”, “Difícil de administrar” e “Correria” localizam-se próximo do tempo de serviço entre 11 a 20 anos, sendo que “Deus” e “Família” estão quase juntas e bem próximos a esta variável. Temos a preponderância de um tempo metafísico, pautado em Deus e na família, porém, também, temos a presença de um tempo material e histórico.

Aqui os docentes entram na fase de diversificação, experimentado, buscando novas propostas e desafios, entretanto nesse período mediano da carreira, muitas vezes ocorrem questionamentos sobre o “eu professor”. Acreditamos então, que as palavras acima relacionadas ao tempo possam transportar um pouco desses sentimentos baseados na escola e na própria vida profissional desses sujeitos. (ILHA; HYPOLITO, 2014). Supomos que a forte presença das palavras “Deus” e “família” se devem ao fato dos acontecimentos elencados pelos autores acima onde os docentes ao buscarem novos desafios e questionarem seus atos e decisões profissionais acabam por se apegar a algo e/ou alguém que os forneça força e autoconfiança, isso acaba ligando-os a sua religião e a seus familiares.

Observamos uma contradição, já que os docentes com um tempo mediano de serviço deveriam estar mais a acrescentar aqui a contradição no sentido de que profissionais com mais tempo de serviço deveriam estar mais próximos da dimensão técnica da profissão, no entanto, trazem à tona um tempo totalmente subjetivo, metafísico e material, com ênfase no âmbito religioso.

As palavras “Saúde”, “Mudanças”, “Conhecimento” e “Aprendizagem” são palavras mais recorrentes entre os docentes com o tempo de serviço mais longo, de 21 a 35 anos. Temos então representações de tempo interativo, material e metafísico, com preponderância da primeira dimensão entre os docentes com mais anos de carreira. Inferimos que isto ocorre pelo fato de que o maior tempo de serviço, o acúmulo de experiências dá ao tempo um significado de mutação, aprendizagem e aquisição de conhecimento.

Ilha e Hypolito (2014) classificam essa fase como serena, onde o docente tem mais respeito por si e suas práticas, não se cobrando tanto como nos períodos iniciais, entretanto, essa etapa também pode vir marcada por um desinteresse e frustração diante da profissão.

De acordo com a análise fatorial, entendemos que os docentes com menor tempo de serviço tem uma visão temporal mais voltada para a organização, o futuro, o acúmulo de experiências, sendo mais preocupados com a perspectiva pedagógica, já os professores com um tempo de serviço mediano tem um ponto de vista metafísico, embasado em Deus e na família, por fim, os docentes com tempo de serviço maior demonstram uma ideia de tempo pautada na aprendizagem e conhecimento, sendo os mais próximos de uma dimensão interativa, apresentando um tempo como “professor”, propiciador de saberes.

Para uma melhor análise, no tópico abaixo vamos conhecer as palavras consideradas mais importantes pelos docentes, ou seja, o núcleo central referente ao conceito de tempo, com frequência maior ou igual a quatro.

4.2 NÚCLEO CENTRAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A PALAVRA TEMPO

Neste tópico vamos descobrir quais palavras foram consideradas as mais importantes para os docentes, ou seja, o núcleo central do conceito de tempo.

Abric (1994b) salienta que para conhecermos uma representação precisamos compreender sua estrutura, não nos restringindo ao seu conteúdo apenas. Os elementos que compõem uma representação são hierarquizados, mantendo uma relação entre eles, girando em torno de um ponto central, determinando o significado dessas representações, por isso o núcleo central é extremamente importante para a representação, pois é ele quem dá significado e organização as representações sociais.

O núcleo possui uma função geradora, criando os significados dos elementos que constituem esta representação e também possui função organizadora, criando vínculos que unem os elementos da representação, sendo unificador e estabilizador das representações, nessa perspectiva, para a modificação da representação o núcleo central precisa ser destruído e/ou transformado segundo Abric (2001):

O núcleo central é um subconjunto da representação, composto de um ou de alguns elementos, cuja ausência desestruturaria ou daria uma significação radicalmente diferente a representação em seu conjunto. Por outro lado, é o elemento mais estável da representação, o que mais resiste à mudança. Uma representação é suscetível de evoluir e de se transformar superficialmente por uma mudança do sentido ou da natureza de seus elementos periféricos. Mas ela só se transforma radicalmente – muda de significação – quando o próprio núcleo central é posto em questão (ABRIC, 2001, p.163).

Percebemos então que o núcleo central é a base da representação social, pois é o elemento que mais resiste a mudança, entretanto, a representação é sim suscetível à mutação, contudo esta mudança é ligada aos seus elementos periféricos. Para uma representação perder seu significado, ou melhor, adquirir outro significado, seu núcleo central deve sofrer uma enorme transformação, abrindo espaço para um novo, para isso este núcleo precisa ser questionado.

Experiência 7	Conhecimento 5
Aprendizagem 6	Organização 4
Deus 5	Aproveitar 4

Tabela 2: Lista de palavras consideradas mais importantes com frequência maior ou igual a quatro
Fonte: Elaborado pelo autor.

As palavras “experiência”, “aprendizagem”, “conhecimento” que indicam um tempo interativo, que possibilita novas experiências e saberes, são as palavras mais fortes, possuindo um maior grau de importância, aparecendo entre os docentes com maior e menor tempo de serviço.

O termo “organizar”, pertencente ao tempo pedagógico que tem frequência maior entre os docentes com menor tempo de serviço, também é indicada como uma das palavras mais importantes. Por sua vez, “aproveitar”, que sugere um tempo material e “Deus” (tempo metafísico) são representações que estão presentes entre os docentes com um tempo de serviço médio, sendo que “Deus” tem uma frequência cinco, estando em terceira posição entre as palavras tidas como mais importantes, mostrando um caráter altamente religioso dos docentes, que ultrapassa o pessoal e invade o campo profissional podendo influenciar sua prática pedagógica, já que segundo Abric (2001) as representações levam a prática, possuindo um caráter funcional, já que em uma atividade as imagens que os indivíduos tem sobre tal assunto guiam suas ações, e mais, o que determina essa ação é o núcleo central de tal representação, sendo este o elemento mais forte e resistente.

Constatamos que o núcleo central confirmou o núcleo semântico. As palavras consideradas as mais importantes pelos docentes foram as que tiveram maior frequência no campo semântico. Para uma maior compreensão da relação entre a variável tempo de serviço e as palavras selecionadas pelos participantes da pesquisa como mais importantes, elaboramos o plano fatorial abaixo.

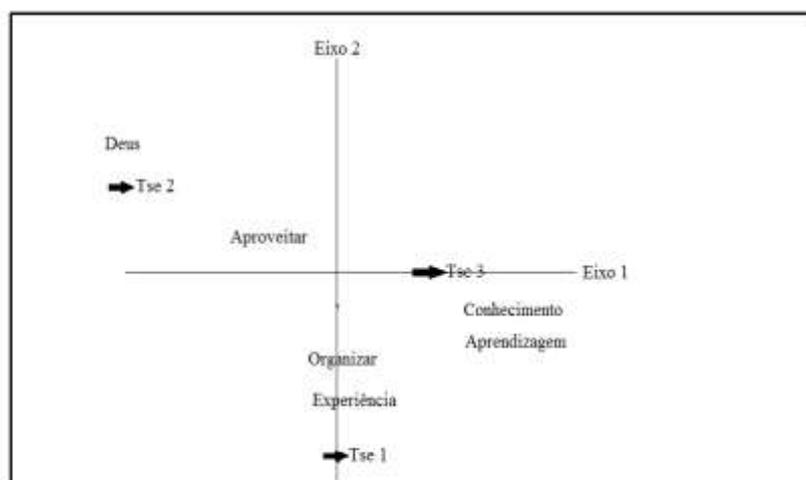


Figura 2: plano fatorial das duas palavras escolhidas pelos sujeitos como mais importantes em relação ao termo tempo levando em consideração apenas a variável tempo de serviço

Fonte: Elaborado pelo autor

Na figura 2, Tse1: tempo de serviço de 5 á 10 anos, Tse2: tempo de serviço de 11 á 20 anos, Tse3: tempo de serviço de 21 á 35 anos. “Organizar” e “experiência” são palavras consideradas mais importantes para os professores com o menor tempo de serviço (5 a 10 anos). O tempo pedagógico e interativo são prioridades para esses docentes, com primazia do interativo.

A partir dessa análise fatorial podemos conferir que as palavras “Deus” e “aproveitar” são oriundas dos professores com um tempo mediano (11 a 20 anos) de serviço. Para eles, o tempo metafísico e o tempo material são mais fortes, mostrando que um não exclui ao outro, podendo até se influenciarem mutuamente.

O tempo interativo com as palavras “aprendizagem” e “conhecimento”, foram os termos mais significativos entre os docentes com um tempo de serviço maior (21a 35 anos), enfatizando uma perspectiva onde o tempo é visto como um “professor”, capaz de ensinar diversas coisas.

Sobre o significado das representações dos professores, decidimos utilizar um segundo instrumento de análise: a entrevista. A partir da análise dos Questionários de Associação Livre (Q. A. L.) mais especificamente com o núcleo central, montamos uma entrevista semi-estruturada com categorias a priori indagando para os docentes o ser professor, o significado individual das representações e a importância em se trabalhar o conceito de tempo na sala de aula, o que discutiremos no próximo tópico.

4.2.1 ENTREVISTAS COM CATEGORIAS A PRIORI

Após encontrarmos o núcleo central da representação social da palavra tempo, ou seja, identificarmos as palavras mais importantes segundo os participantes da pesquisa, criamos uma entrevista estruturada com categorias *a priori* que foram transformadas em blocos com três temas, indagando formação, significado individual da representação e importância do conceito de tempo. Empregamos então três formas de análise: plano semântico, análise fatorial e entrevista com categorias a priori.

Foram escolhidos seis docentes para a realização da entrevista, que aconteceu nas escolas dos respectivos professores. Indagamos sobre sua formação (universidade e trabalho); significado individual do núcleo central e por fim, se trabalhavam o conceito de tempo com seus discentes, achavam isso importante e qual a contribuição para o desenvolvimento cognitivo da criança, buscando então a dimensão individual das

representações, qual o sentido que os sujeitos atribuem as palavras relacionadas ao tempo e como sua formação, seu caminho até a docência influencia nessas representações.

4.3 SER PROFESSORA E FORMAÇÃO DOCENTE

Esse bloco teve como objetivo compreender o que levou os sujeitos da pesquisa a se tornarem docentes, o que os influenciou, como se deu o processo de formação, o impacto formativo nas práticas pedagógicas, pois acreditamos conforme Moscovici (1978), que o meio em que o indivíduo vive influencia na elaboração de suas representações e estas por sua vez reverberam na prática, conforme Abric.

Sobre o processo de formação e o trabalho, todas as professoras, exceto duas, planejavam ser docente, ora por influência da família ora por gostar de atividades voltadas para o ensinar e o aprender. “Desde pequena gostava muito de ler, estudar. Sendo a mais velha de cinco irmãos, acabei ensinando os outros com as tarefas de casa” (AMARÍLIS, 25 anos de carreira). Outra docente relata que foi influenciada pela família: “Tinha como objetivo ser professora. Duas de suas irmãs mais velhas eram professoras, então sempre quis isso pra mim.” (GARDÊNIA, 19 anos de carreira). Há na fala destas professoras uma motivação pessoal para a docência, sendo esta a realização de um sonho.

Apenas duas docentes afirmaram ter se tornado professora por ser o único curso que poderiam fazer: “Me tornei professora porque era o único curso que podia fazer, não tinha recursos e disponibilidade para estudar em outra cidade, mas acabei me apaixonando pela profissão” (ROSA VERMELHA, 10 anos de carreira). Entretanto, salienta que acabou sendo cativada pela docência.

“Escolhi ser professora porque na época era o trabalho mais disponível pra mim, que eu tinha mais acesso, mas me sinto realizada, era o que dava para ter feito e acho que fiz e faço bem. Tem suas dificuldades, mas qual trabalho não tem (TULIPA, 22 anos de carreira)?” Observamos que inicialmente não houve uma motivação pessoal, entretanto, com o tempo, o amor e apreço pela docência foi se constituindo no contexto escolar.

Ambas professoras declaram sentir-se satisfeitas com a profissão que exercem e seu processo de formação. “Minha formação sempre me ajudou muito. Tudo que sei, devo a todos os meus professores, não só os da faculdade. A todos eles. Não sinto falta

de nada (AMARÍLIS, 25 anos de carreira)”. “Meu processo de formação foi tranquilo. Sempre estudei em escola pública e fui uma aluna muito dedicada. Tive bons professores. Fiz magistério, consegui ser aprovada neste concurso, daí foi preciso ter nível superior, então fiz universidade a distância e tenho duas pós-graduações (GARDÊNIA, 19 anos de carreira)”.

As professoras ressaltam que se preocupam com o processo de formação. O consideram satisfatório, mas salientam que é algo contínuo, necessitando sempre estar atento as novidades: “Meu processo de formação foi e é muito importante, busco me aperfeiçoar sempre, fazendo cursos e pós-graduações, pois tudo muda e é preciso acompanhar essas mudanças, ficar atenta (ROSA VERMELHA, 10 anos de carreira)”.

Todas salientam ter uma boa relação com as colegas de trabalho e apontam como dificuldade na profissão, o excesso de tarefas e a indisciplina dos discentes, entretanto, ainda consideram o trabalho recompensador: “O que mais prejudica na sala de aula é a indisciplina. É uma questão muito difícil. Muitas colegas já foram ameaçadas [...] também acredito que todas as professoras têm muito trabalho para fazer, não só na escola, mas em casa e isso acaba sobrecarregando. É muito cansativo (MARGARIDA, 14 anos de carreira)”. “O possível limite que vejo na sala de aula são as turmas grandes, muitas atividades e a indisciplina dos alunos, no mais, gosto do que faço, acho gratificante (ROSA BRANCA, 5 anos de carreira)”.

Importante frisar o excesso de trabalho, a carga horária exaustiva, a indisciplina dos discentes e turmas com excesso de crianças, prejudicam o processo de ensino-aprendizagem, proporcionando o adoecimento docente e a frustração com o trabalho. Sobre isso, Marin e Sampaio (2004) dão ênfase ao agravamento das condições econômicas e a deterioração do sistema de ensino público a partir dos anos 1970 do século XX, ocasionado por sua amplitude, pois houve a expansão deste sistema de ensino, contudo, não acompanhado de qualidade. Somado a isso, nos anos de 1980 e 1990 houve a influência fortíssima do neoliberalismo nas políticas públicas educacionais, proporcionando mudanças curriculares.

Com a demanda por mais professores, houve um crescimento brutal desta categoria, no entanto, como já foi abordada acima, o crescimento não veio acompanhada de qualidade, então o salário – considerado um dos sete salários de professores piores do mundo, o plano de carreira insatisfatório - as condições de trabalho – carga horária e número de turmas excessivas, quantidade de alunos muito grande, itinerância por diversas escolas - o acesso a bens culturais, a informações - se

dão de forma irregular e precária- corroboram para a falta do suporte necessário para que os docentes possam realizar suas atividades com o mínimo de condições possíveis para um trabalho mais eficiente. (MARIN; SAMPAIO, 2004).

Assunção e Oliveira (2004) também fazem um link entre a saúde dos professores e a universalização do ensino, enfatizando que a democratização do acesso à escola se deu a custo da massificação do ensino. A política de descentralização dos anos de 1990 e a gestão democrática também são fatores que corroboram para a intensificação do trabalho do professor, segundo Assunção e Oliveira (2004):

Efeitos negativos sobre a saúde dos docentes decorreriam de fatores como a massificação da educação, a desregulação, a redefinição de tarefas, os quais no conjunto seriam indicadores de ausência de definição sobre o que seria um “bom trabalho” e da fraqueza de debates sobre estas questões (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2004, p.352).

Percebemos então que a sobrecarga de trabalho, o sentimento de responsabilidade por parte dos professores pelo desenvolvimento da escola e dos alunos, as avaliações, regulações, eventos que não competem aos professores, mas que acabam em suas mãos são alguns dos pontos que acabam afetando os docentes e conseqüentemente a sua saúde, pois a carga de trabalho aumentou significativamente, entretanto, os suportes necessários para este docente encarar esta nova realidade não lhes foi ofertada.

4.3.1 DIMENSÃO INDIVIDUAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Neste tópico objetivamos esclarecer qual o sentido do núcleo central para os docentes, ou seja, qual o sentido individual das representações, por isso indagamos aos seis professores participantes qual o significado das palavras “Aproveitar”, “Deus”, “Organizar”, “Experiência”, “Conhecimento” e “Aprendizagem”. Salientamos que foi extinta a dualidade entre o individual e o coletivo, não havendo a primazia de um em detrimento do outro, logo, quando um indivíduo ou um grupo exprime uma opinião sobre algo ele o determina, pois toda representação é sempre a representação de alguma coisa para alguém, e esse alguém é ligado a um contexto, um grupo, nesta perspectiva, toda representação é então social (MOSCOVICI *apud* ABRIC, 1994b).

Toda realidade é reconstituída pelo sistema cognitivo do sujeito, integrada ao seu sistema de valores, costumes, sendo que este indivíduo já está imerso em um contexto, nesta óptica, toda representação é uma visão unitária, mas também global do objeto e do sujeito. A representação ressignifica a realidade, propiciando a integração com o objeto, possuindo um caráter funcional, dando sentido às operações desse sujeito. (ABRIC, 1994b). Os docentes ao darem um significado a noção de tempo, a integra em sua realidade e a “lê” de acordo com sua bagagem sócio histórica, ressignificando-a e a utilizando como guia em suas práticas, sejam elas pedagógicas ou não.

Os docentes entrevistados têm uma concepção de tempo ampla, ora voltada para o pedagógico, o interativo, o material ora votado para o metafísico. Para as docentes a experiência, a aprendizagem e o conhecimento se complementam. “Experiência é ligada ao cotidiano, as aprendizagens do dia a dia. É o viver, o fazer do nosso dia a dia. O que a gente já sabe, já aprendeu com a vida (AMARÍLIS, 25 anos de carreira)”. “Aprendizagem e conhecimento são sinônimos, a aprendizagem é vista em seu sentido amplo, conhecer, descobrir o todo. Saber algo, alguma coisa. Ter conhecimento sobre isso ou aquilo. Tem a ver com tudo, não só com a escola (GARDÊNIA, 19 anos de carreira)”.

As professoras deram grande importância à palavra organizar, segundo elas organizar é essencial para ter uma prática educativa estruturada. “É planejar algo, é importante planejar uma aula, um projeto para depois aplicar. É si organizar, fazer tudo certinho (ROSA VERMELHA, 10 anos de carreira)”.

Estas três palavras além de se complementarem são uma junção do tempo pedagógico e interativo, pois as experiências, o aprender e o conhecer não estão restritos a sala de aula, vão além, abarcando suas vidas pessoais.

A palavra Deus teve um grau de importância significativo, demonstrando um forte teor religioso dos docentes. “Deus: É o ser supremo, é amor. Sabe de tudo e de todos. É algo bondoso, poderoso, nosso pai celestial que nos dá esperança e nos faz correr atrás dos nossos sonhos, nossos objetivos. Ele sabe o que é melhor para nós (MARGARIDA, 14 anos de carreira)”. Para as docentes, Deus conhece a tudo e a todos, sendo responsável pelo caminho que é trilhado pelo indivíduo, tirando seu livre arbítrio.

Sobre o tempo material, há o ressaltar do imediatismo, pois tudo é efêmero, corrido e deve ser aproveitado enquanto há tempo. “Aproveitar é viver, experimentar o nosso presente. Aproveitar o hoje, todas as oportunidades, seja no trabalho ou na vida pessoal. É um sentimento de realização, ainda mais que o trabalho como professora tem

muitas atividades, dentro e fora da escola, por isso vivemos em uma correria e as vezes não aproveitamos tudo da forma que queríamos.” (ROSA BRANCA, 5 anos de carreira).

Um fator interessante é que as representações individuais das professoras ultrapassam seu tempo de serviço, pois as respostas foram muito parecidas independente de uma menor ou maior carreira docente. Observamos também pela fala das docentes que as dimensões estabelecidas apenas a partir do Questionário de Associação Livre (Q.A.L.) se confirmaram, pois os significados individuais estabelecidos pelas professoras são as mesmas que inferimos ao estabelecer as seis dimensões sobre o conceito de tempo, mostrando a fusão entre representação coletiva e a individual já que as representações são compostas pela cognição e pelo social, sendo o componente cognitivo voltado para individual, entretanto, marcado, diretamente, pelas condições sociais, elaborando uma representação submetida a essa lógica dupla. (ABRIC, 1994b). Concluimos então que a dimensão individual, subjetiva das representações confirmam o núcleo central e o campo semântico.

4.3.2 CRENÇAS SOBRE O TEMPO E A PRÁTICA EM SALA DE AULA

O último tópico da entrevista, indagava sobre o a importância de se trabalhar o conceito de tempo na sala de aula, suas possíveis dificuldades e seu impacto no desenvolvimento cognitivo dos discentes. No geral, todas as professoras entrevistadas revelaram trabalhar o conceito de tempo e declararam ser um tema importante e que necessita ser discutido, apresentado em sala de aula: “O trabalho com o tempo é importante. O menino precisa saber sobre esse tempo. É o tempo de fazer as coisas. É o tempo que faz as coisas acontecerem. Ele precisa saber sobre os dias, os anos, os acontecimentos (AMARÍLIS, 25 anos de carreira)”. “Trabalhar com o tempo é importante para aprender as horas, os dias, o calendário, e isso ajuda a criança a pensar, por isso é importante trabalhar com o tempo (ROSA VERMELHA, 10 anos de carreira)”.

A justificativa de algumas docentes sobre a importância de trabalhar com o conceito de tempo, nos mostra um tempo mais perto da criança, próxima de seu cotidiano, buscando trabalhar a partir do concreto, do seu dia a dia. Estas perspectivas são importantes para auxiliar no desenvolvimento do conceito de tempo na criança, uma vez que, segundo Piaget (2012), a criança parte do que lhe é próximo, irreversível,

concreto, para depois conseguir ir mais distante, conseguindo realizar a reversibilidade e a abstração.

As docentes, também, afirmaram não ter dificuldade em trabalhar com o conceito de tempo, já que afirmaram ser algo “natural”, próprio da criança, que vai se desenvolver cedo ou tarde: “Não vejo dificuldade, acho que a dificuldade é uma coisa natural da criança mesmo, com o tempo ela vai aprendendo as horas, o calendário, contar direitinho (GARDÊNIA, 25 anos de carreira)”. Entretanto, Piaget (2012) afirma que a noção de tempo não é nata e sim desenvolvida, construída a partir de uma série de acontecimentos que auxiliam na elaboração desse conceito, evoluindo de uma noção mais subjetiva para mais objetiva.

As falas de algumas professoras sinalizam a construção da noção de tempo nas crianças a partir de brincadeiras, sendo importante a interação com o meio, para que assim as crianças possam assimilar e acomodar as informações, desenvolvendo as estruturas. Entretanto, as docentes não esclareceram quais brincadeiras e atividades eram essas. “Trabalhar com o tempo é importante, ajuda ele a pensar, desenvolver o pensamento. Não sinto dificuldade em trabalhar com esse conceito. Trabalho com livros e atividades (MARGARIDA, 14 anos de carreira)”. “É importante, ajudar a criança a pensar. Sinto facilidade, gosto de trabalhar com isso. Trabalho com historinhas, atividades (ROSA BRANCA, 5 anos de carreira)”.

Uma perspectiva mais voltada para o tempo histórico foi encontrada na fala de uma docente, que acredita ser possível no trabalho sobre o tempo, desenvolver os conceitos de presente, passado, futuro, vendo na história explicação para os acontecimentos do presente: “É relevante trabalhar com o conceito de tempo. Ajuda a criança a saber mais sobre o presente, o passado, o futuro. Isso desenvolve a inteligência da criança, pois é algo que faz parte do dia a dia dessa, ajudando a compreender seu cotidiano e o que houve antes dele (TULIPA, 22 anos de carreira)”.

Para Piaget as crianças (em média até os treze anos de idade) não conseguiriam elaborar, desenvolver as habilidades necessárias ao estudo da história, como a noção de tempo, por exemplo. Nessa lógica, já que tempo é reversibilidade, descentração, a criança não conseguiria ver o presente com base no passado, não sendo capaz de fazer essa reversibilidade, ao contrário, ele observa, analisa o passado fundamentado em seu presente.

Sobre a cognição, duas docentes afirmaram que o trabalho com o tempo auxilia no desenvolvimento da inteligência da criança, todavia, não souberam descrever de que

forma isso acontece “[...] Saber sobre o que aconteceu, o que acontece auxilia o desenvolvimento cognitivo da criança, fazendo-o pensar (ROSA BRANCA, 5 anos de carreira)”. “É importante, ajuda a criança a pensar (TULIPA, 22 anos de carreira)”.

Ficou latente que essas docentes dizem ser importante auxiliar a criança no desenvolvimento da noção de tempo com atividades e brincadeiras, entretanto, algumas docentes não conseguem dizer por que isso é importante, desconhecendo o significativo papel da abstração, da descentração e da reversibilidade para as ações sejam elas mentais ou não das crianças, afetando toda a cognição do indivíduo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise do campo semântico, do núcleo central e das entrevistas 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 mesmo de forma tímida foi a material envolvendo o aqui e agora, o cotidiano e seus desafios assim como dimensão pedagógica, visando elaboração, planejamento, organização das ações. Como vemos, há a ausência do tempo histórico, passado, presente e futuro, não fazem parte do núcleo central do conceito de tempo dos docentes.

Essas noções temporais, com primazia 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). Então se a ideia de tempo do professor é mais próxima de uma fase primária, como ele vai auxiliar a criança no desenvolvimento do conceito de tempo em nível mais complexo? Sabemos que “A representação funciona como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com seu meio físico e social; ela vai determinar seus comportamentos e práticas” (ABRIC, 1994b, p.5).

A variável tempo de serviço mostrou que os sujeitos com um tempo na docência entre cinco e dez anos possuem uma representação social acerca do tempo voltada para um tempo interativo, assim como os docentes com mais tempo de serviço, entre vinte, e trinta e cinco anos de carreira, por sua vez, os docentes entre onze e vinte anos de carreira possuem uma representação com o núcleo central voltado para o metafísico, religioso, causando um estranhamento, pois acreditamos que os docentes com um considerável tempo de serviço teriam uma percepção mais técnica e profissional. Inferimos que o compartilhamento dos mesmos valores, processos de formação frutos do mesmo contexto influenciam essas representações, influenciando na escolha dos respectivos núcleos.

Pensamos que tal resultado se deve ao fato das representações sociais se darem em uma esfera discursiva e em uma esfera social. Abrid (1994b) afirma que o contexto

em que tal representação é verbalizada, colhida é determinante para sua produção, já a esfera social marca o indivíduo, traduzindo em tal representação seu lugar ocupado no sistema social, então cabe a nós pesquisadores compreender o conteúdo de tal representação não só na esfera discursiva, mas considerar fortemente sua esfera social, já que os elementos das representações podem ser escondidos, negados, modificados dependendo do local de fala. Inferimos então que o contexto dos indivíduos participantes da pesquisa bem como seu local de fala marcam suas representações atribuindo significados semelhantes a estas, pois embora as representações apontem para um tempo interativo e egocêntrico, as docentes não negam a necessidade e importância do trabalho com o conceito de tempo, preocupação esta, resultado de sua formação e atuação docente, contudo, embora a legislação ressalte a importância do trabalho com o tempo, não percebemos tal preocupação com esclarecimento acerca de tal conceito no curso de pedagogia, não havendo esclarecimentos do porquê o conceito de tempo ser importante para o desenvolvimento cognitivo da criança e formas que auxiliem o docente a trabalhar com isso em sala de aula, acreditamos então, que tal fato impacta nas representações intuitivas, ligadas a códigos restritos que os professores possuem sobre o conceito de tempo, carecendo de ampliação dos códigos elaborados que são aqueles que exigem abstração e sínteses.

Esta pesquisa mostrou a necessidade de investigarmos se noções centrais para o desenvolvimento cognitivo da criança como o tempo e o espaço, por exemplo, são trabalhados em sala de aula. Muitas vezes a preocupação do docente e, também, as exigências de órgãos superiores e dos próprios pais com o letramento acabam por se sobrepor aos demais assuntos, não abrindo espaço para temas, também, importantes, que podem ser trabalhados juntamente com a leitura e a escrita.

O trabalho com a teoria das representações sociais e sua abordagem pluri-metodológica nos mostra o quão grande é o alcance científico dessa teoria, podendo ser aplicado a diversos temas e realidades, buscando conhecer as visões de mundo, teorias de senso comum que os sujeitos imersos em um contexto, com marcas culturais, econômicas e políticas têm sobre inúmeros assuntos e como estas representações geram ações. Todavia observamos os limites de tal teoria, pois tivemos dificuldades em sua aplicação com uma amostra menor, além da necessidade de várias metodologias buscando não só acessar as representações dos indivíduos, mas compreender como funcionam e se organizam, objetivando sempre ser fiel ao que diz o sujeito pesquisado.

REFERÊNCIAS

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

_____. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ.2001.

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, n°3: p.257-267.

ALMEIDA, Ângela Maria. A pesquisa em representações sociais: fundamentos teórico-metodológicos. **Serviço social**, 9, 2001: p. 129-158.

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. AMADO, J. (org.). **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.). In: AMADO, J. (org.). **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Imprensa da Universidade de Coimbra: Coimbra, 2013.

ANADÓN, M. MACHADO, P. B. **Reflexões teórico-metodológicas sobre as Representações Sociais**. Salvador, UNEB, 2003.

ARRUDA, Ângela. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p.127-147, novembro, 2002.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO (ANPED), ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO (ANFOPE), CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE (CEDES). **Editorial**, Educação & Sociedade, 2005.

ASSUNÇÃO, Áda Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos Professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.

BARBOSA, Ivone Garcia. A educação infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental: o direito da criança é ser feliz. In: SILVA, Carlos Cardoso; ROSA, Sandra Valéria Limonta (orgs.). **Anos iniciais do Ensino Fundamental: política, gestão, formação de professores e ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASTOS, Heloísa. JUNIOR, Adahir. TENÓRIO, Alexandre. **O perfil epistemológico do conceito de tempo a partir de sua representação social.** 2007.

BISSOLI DA SILVA, Carmem. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade.** Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

BOSI, Alfredo. O tempo e os tempos. In: Novaes, Adauto. (org.). **Tempo e História.** São Paulo: companhia das letras: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília (DF), MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, **Resolução CEB**, nº 2, de 7 de abril. 1998

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade / organização** Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: MEC/SEB, 2007.

BRAZ, Márcia Cristina Dantas Leite; CARVALHO, Maria do Rosário de; LIMA, Rita de Cássia Pereira; SICCA, Natalina Aparecida Laguna; DAVID, Alessandra. O procedimento de classificações múltiplas e sua pertinência ao estudo das representações sociais. In: SOUSA, Clarilza Prado de et al. **Representações sociais: estudos metodológicos em educação.** Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011.

CORSÍNO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BEAUCHAMP, J; PAGEL, S; NASCIMENTO, A. (org.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade -** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. P. 57-67.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. **Interdisciplinaridade: representações sociais de professores de matemática.** Natal, RN. EDUFRRN-Editora da UFRN, 2009.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. NETO, José Batista. A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, nº 50, mai-ago, 2012.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva, SILVA, Cláudia Augusta C. P. C. O professor polivalente do Ensino Fundamental. In: SILVA, Carlos Cardoso; ROSA, Sandra Valéria Limonta (org.). **Anos iniciais do Ensino Fundamental: política, gestão, formação de professores e ensino.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

DELGADO, Ana Cristina Coll, MULLER, Fernanda. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 351-360, Maio/Ago, 2005.

- DI GIORGI, CAG., *et al.* **Necessidades formativas de professores de redes municipais:** contribuições para a formação de professores crítico-reflexivo [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- EISENBERG, Z. W. LEMOS, G. R. Minha rotina é o meu relógio. In: 32ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Caxambu, 2009.
- FLAMENT, Claude. Structure et dynamique des representations sociales. In. JODELET, D. **Les representations sociales.** Paris, PUF, 1989, p. 205-219.
- FREITAS, Itamar. **Fundamentos teórico-metodológicos para o Ensino de História (Anos iniciais)**, São Cristóvão: Editora UFS, 2010.
- 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. Lés Représentations Sociales dens Le champ éducatif. In. JODELET, D. **Lés Représentations Sociales:** Paris, PUF. 1989. P. 363-383.
- ILHA, Franciele Roos da Silva; HYPOLITO, Álvaro Moreira. O trabalho docente no início da carreira e sua contribuição para o desenvolvimento profissional do professor. **Práxis Educacional.** v. 10, n. 17, jul./dez. 2014.
- JODELET, D. Representações Sociais: um campo em expansão. **Lés Représentations Sociales.** Paris, PUF, 1989, p.31-61.
- KRAMER, Sônia. A infância e a singularidade. In: BEAUCHAMP, J; PAGEL, S; NASCIMENTO, A. (org.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 13-24.
- LACERDA, Socorro. Os animais – O quebra-cabeça que incentivou a pesquisa. Org.
- CARVALHO, Mercedes. **Ensino Fundamental:** Praticas Docentes nas Series Iniciais. Petrópolis: Vozes, 2006.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** Goiânia, Cortez, 2002.
- LIMA, Antônia. BOTH, Ilaine. SILVA, Maria. Tempos, espaços e relações sociais na formação da criança. **Anais da EPENN**, 20, Manaus, 2011. 1CD-ROM.
- LIMA, Vanda Moreira Machado. A complexidade da docência nos anos iniciais na escola pública. **Nuances:** estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 22, n. 23, p. 148-166, maio/ago. 2012.

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.

_____. Das representações coletivas as representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

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

NOVAES, Adauto. Sobre tempo e história. In: NOVAES, Adauto. (org.). **Tempo e História**. São Paulo: Companhia das letras: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

NASCIMENTO, Anelise do. A escola na infância e na vida: uma relação fundamental. In: BEAUCHAMP, J; PAGEL, S; NASCIMENTO, A. (org.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. P. 25-32.

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

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

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Tradução Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sergio Lima Silva. 24 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

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

PIETRE, Bernard. **Filosofia e Ciência do Tempo**. Bauru: EDUSC, 1997.

PINHEIRO, Geslani Cristina Grzyb. ROMANOWSKI, Joana Paulin. Curso de pedagogia: formação do professor da educação infantil e dos anos séries iniciais do Ensino Fundamental. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 136-151, ago./dez. 2010.

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

ROAZZI, Antônio; FILHO, José. O Desenvolvimento da Noção de Tempo como Integração da Distância e da Velocidade. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2001, pp. 497-503.

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

SACRISTÁN, Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In. NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004.

SANTOS, M. F. S. A teoria das Representações Sociais. Diálogos com a teoria das Representações Sociais. In. SANTOS, M. F.; ALMEIDA, L. M. Recife: Ed. Universitária da UFPE/UFAL, 2005, pp.15-38.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005.

SCHEIBE, L.; DURLI, Z. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, ano 14, n. 17, p. 79-109, jul. 2011.

SOUZA, Eurenice. O que meus pais pensam e sabem sobre a matemática? In: CARVALHO, Mercedes (org.). **Ensino Fundamental**: Praticas Docentes nas Series Iniciais. Petrópolis: Vozes, 2003.

SOUZA, Sirlene. Nos trilhos da História- Conhecendo o bairro onde moro. Org. CARVALHO, Mercedes. **Ensino Fundamental**: Praticas Docentes nas Series Iniciais. Petrópolis: Vozes, 2003.

TEIXEIRA, Solange. Lendo e escrevendo sobre as histórias infantis. Org. CARVALHO, Mercedes. **Ensino Fundamental**: Praticas Docentes nas Series Iniciais. Petrópolis: Vozes, 2003.

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

WHITROW G. J. **O Tempo na História**. São Paulo: Jorge Zaar, 1993.

APÊNDICE A
QUESTIONÁRIO DE ASSOCIAÇÃO LIVRE (Q.A.L.)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA -UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
Fone:(77) 3424-8749 E-mail:ppged@uesb.edu.br



QUESTIONÁRIO DE ASSOCIAÇÃO LIVRE (Q.A.L)

1. Características do sujeito:

1.1. Formação:

Magistério ()

Nível superior ()

Mestrado ()

Doutorado ()

1.2. Tempo de serviço

5 A à 10A ()

11A à 20 A ()

21 à 35 A ()

2. Cite cinco palavras que lhe fazem pensar a expressão “Tempo”

3. Das cinco palavras, indique as duas mais importantes

APÊNDICE B
Categorias a priori

Categoria a priori	Campo semântico – Subcategoria
Tempo Metafísico	Deus Esperança Sonho Família Saudade
Tempo Material	Correria Difícil de administrar Mudança, Transformação, Evolução, Aproveitar, Oportunidade e Idade
Tempo Interativo	Aprendizagem Conhecimento Experiência
Tempo Pedagógico	Organizar Planejamento
Tempo Histórico	Passado Presente Futuro

APÊNDICE C
Roteiro de Entrevista

1. História do sujeito
 - 1.1. Motivos para ser professora
 - 1.2. Experiências formativas (Universidade e no Trabalho)

2. Conceituação das palavras mais fortes do Núcleo Central, considerando seu agrupamento, em termos de frequência e de significação
 - 2.1. Experiência
 - 2.2. Aprendizagem
 - 2.3. Conhecimento
 - 2.4. Organização
 - 2.5. Deus
 - 2.6. Aproveitar

3. Crenças
 - 3.1. Importância do trabalho com o tempo
 - 3.2. Possibilidades/dificuldades de trabalhar com o tempo
 - 3.3. Relação entre o conceito de tempo e o desenvolvimento cognitivo do (a) criança.