

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Um estudo psicogenético sobre as representações de
escola em crianças e adolescentes**

Valéria Cristina Borsato Cantelli

Profa. Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis – Orientadora

Campinas - 2000

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Título: **Um estudo psicogenético sobre as representações de escola em crianças e adolescentes**

Autor: Valéria Cristina Borsato Cantelli

Orientador: Profa. Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado defendida por: Valéria Cristina Borsato Cantelli e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: ____/____/____

Assinatura: _____

Comissão Julgadora:

Campinas - 2000

“O que passou não conta?
indagarão as bocas desprovidas.
 Não deixa de valer nunca.
 O que passou ensina
 com sua garra e seu mel.
Por isso é que agora vou assim
no meu caminho.
Publicamente andando.
 Não, não tenho caminho novo.
 O que tenho de novo
 é o jeito de caminhar.

Apreendi
(o caminho me ensinou)
a caminhar cantando
como convém
a mim
e aos que vão comigo.
 Pois já não vou mais sozinho”.

(Trecho da poesia “ A vida verdadeira”,
de Thiago de Mello, in: Vento Geral, Rio
de Janeiro, Civ. Brasileira, 1984, p. 213-216)

Quero compartilhar as alegrias da realização deste trabalho com pessoas queridas, a quem devo muito, e que estiveram, a todo momento, dispostas a me ensinar importantes lições piagetianas e de vida:

Meus pais, Hugo e Cristina, pelo carinho e enorme desejo de me verem crescer.

Dirceu, pela infinita compreensão, companheirismo e amor em todas as horas.

À Profa. Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis, querida amiga e orientadora, por seu exemplo do que é uma educadora construtivista, pela sua inesgotável paciência, dedicação e competência em todos os momentos da realização deste trabalho.

A vocês, meu carinho maior e minha eterna gratidão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que contribuíram para a concretização deste trabalho e, em especial:

À Profa. Dra. Carmen Campoy Scriptori, pela atenção e pelas valiosas orientações que tanto contribuíram para a melhoria deste trabalho.

À Profa. Dra. Rosely Palermo Brenelli, pela disponibilidade e carinho com que sempre me atendeu e por contribuir para que eu pudesse entender um pouco mais a complexa teoria piagetiana.

À Profa. Dra. Lia Leme Zaia, pelo incentivo sempre amigo e pelas importantes sugestões.

Às amigas Ester, Larissa e Telma, pela amizade e solidariedade irrestritas, por estarem sempre presentes, dispostas a ouvir, opinar, incentivar e colaborar, mesmo nas horas mais difíceis.

Aos amigos do Laboratório de Psicologia Genética, Cristiane, Roberta, Luisa, Fabiano, Sandra, Dinara, Eliane, Luciene, Eliete, Jussara, Angela, Adriana Emília, Nádia, Ricardo, Adriana Corder, Ronaldo, Elnaque, Alfredo, Sônia, Mara e Fernanda, pelas sugestões, trocas de idéias e pela gostosa convivência.

A todas as crianças e adolescentes que participaram deste trabalho, sem os quais, não teria sido possível concretizá-lo.

Aos profissionais das escolas E.E.P.S.G.P.D.C.M., E.E.P.G.P.D.O.L. e C.O.A., por abrirem as portas de suas instituições para a coleta de dados.

A todos os funcionários da Biblioteca da Faculdade de Educação - UNICAMP, pela disponibilidade com que sempre atenderam aos meus pedidos.

À equipe da Secretaria de Pós-Graduação, pela enorme paciência e pelo carinho e atenção sempre demonstrados.

À Professora Sara, pela criteriosa correção ortográfica e gramatical.

À amiga Carmen Silvia Martins, pelo carinho com que cuidou da revisão final do trabalho.

Às educadoras de Pedreira, Ipeúna, Santa Maria da Serra e Torrinha pelos momentos de troca de experiência e aprendizado.

À Renata, pela ajuda na transcrição de fitas e nos momentos de apuros no computador.

À CAPES, pela concessão de bolsa de estudos.

RESUMO

Esta pesquisa, fundamentada na Epistemologia Genética de Jean Piaget, caracteriza-se como um estudo evolutivo no âmbito do conhecimento social. Seu objetivo central consistiu em investigar as representações de escola, elaboradas por crianças e adolescentes, bem como se essas representações evoluem com a idade e se são influenciadas pelo nível socioeconômico a que os sujeitos pertencem.

Participaram deste estudo 80 sujeitos, de ambos os sexos, escolarizados, na faixa etária entre 7 e 15 anos, pertencentes aos níveis socioeconômicos baixo e alto, residentes na cidade de Americana – SP.

A metodologia de investigação adotada foi o Método Clínico Crítico e os aspectos considerados no estudo referiram-se ao caráter institucional da escola, ou seja, como os sujeitos compreendem a origem da escola, seu objetivo educacional e as funções das pessoas que a constituem.

Os resultados demonstraram a existência de uma evolução nas representações sobre a noção de escola, uma vez que os dados indicam haver uma associação positiva entre as idades e as representações dos sujeitos; porém, quanto aos níveis socioeconômicos, tal associação não foi confirmada.

Este resultado pode ser interpretado não apenas como um enriquecimento nas informações dos sujeitos, mas como um processo de mudança conceitual, podendo ser explicado dentro de uma perspectiva construtivista como resultante das experiências de que os sujeitos participam e pelo desenvolvimento alcançado por suas estruturas intelectuais.

ABSTRACT

This investigation, founded in the Genetic Epistemology of Jean Piaget, is characterized by a developing study on the extent of social knowledge. Its main objective consisted of investigating the representations of schools prepared by children and adolescents, such as if these representations evolve with age and if they are influenced by socioeconomic level of which they belong to.

Eighty individuals participated in this study, from both sexes, school goers, between the ages of 7 and 15 years old, belonging to low and high socioeconomic levels and residents in the town of Americana –SP.

The method of investigation used was the Critical Clinic Method and the aspects considered in the study, refer to the institutional character of the school, id est, how the individuals understand the origin of the school, its educational objective and the functions of the people of which it constitutes.

The results show an existence of an evolution in the representations regarding the notion of school, once the facts indicate that there is a positive association to the socioeconomic levels this association was not confirmed.

This conclusion can be interpreted not just as further understanding of the information of the individuals, but like a process of changing concepts, can be explained within a constructive perspective as a result of the experiences in which the individuals participate and by the development obtained by their intellectual structures.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
QUADRO TEÓRICO	5
Considerações gerais.....	5
A psicologia genética	6
O desenvolvimento intelectual.....	12
Fatores do desenvolvimento	23
O método clínico ou exploratório crítico	28
A construção do conhecimento social	35
REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	41
O conhecimento social	41
As perspectivas teóricas sobre o conhecimento social	42
A representação infantil do mundo social.....	46
As pesquisas evolutivas sobre a construção conhecimento social	57
As pesquisas sobre a representação de escola.....	68
DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	81
Justificativa.....	81
Problema	83
Hipóteses	83
Objetivos	84
Sujeitos	85
Caracterização da pesquisa	87
Procedimentos	88
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	91

1° Bloco: Caracterização inicial da escola	93
2° Bloco: Compreensão do objetivo educacional da escola	105
3° Bloco: Explicações para a origem da escola	120
4° Bloco: Identificação e descrição das funções que constituem a escola	135
5° Bloco: Caracterização das funções do diretor	148
6° Bloco: Compreensão da necessidade de formação para o exercício da função de diretor e/ou professor.....	160
7° Bloco: Resolução de problema envolvendo a falta e/ou criação de escolas	172
Representação de escola.....	185
CONSIDERAÇÕES FINAIS	201
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	209
ANEXOS	219

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Divisões do desenvolvimento no sistema piagetiano	11
Quadro 2. Os tipos de respostas na entrevista clínica	33
Quadro 3: Desenvolvimento social e estágios piagetianos	39
Quadro 4: Os estudos sobre o social	42
Quadro 5: Elementos das representações sociais	48
Quadro 6: Campos da representação do mundo social	52
Quadro 7: Níveis de explicações de diferentes conceitos sociais	54
Quadro 8: Distribuição dos sujeitos da pesquisa.....	85
Quadro 9: Categorias profissionais utilizadas para a classificação socioeconômica.....	86
Quadro 10: Distribuição geral das categorias de respostas apresentadas pelos sujeitos nos 7 blocos (Anexo 2).....	221
Quadro 11: Distribuição das categorias de respostas por nível de explicação	187
Quadro 12: Resultados da pontuação atribuída às diferentes categorias de respostas (Anexo 3)	225

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: 1° Bloco: Caracterização inicial da escola – Distribuição de respostas por categorias e por idade.....	95
Tabela 2: 1° Bloco: Caracterização inicial da escola – Distribuição de respostas por categorias e por nível socioeconômico	97
Tabela 3: 2° Bloco: Compreensão do objetivo educacional da escola - Distribuição de respostas por categorias e por idade.....	109
Tabela 4: 2° Bloco: Compreensão do objetivo educacional da escola - Distribuição de respostas por categorias e por nível socioeconômico	110
Tabela 5: 3° Bloco: Explicações para a origem da escola - Distribuição de respostas por categorias e por idade	123
Tabela 6: 3° Bloco: Explicações para a origem da escola - Distribuição de respostas por categorias e por nível socioeconômico.....	125
Tabela 7: 4° Bloco: Identificação e descrição das funções que constituem a escola - Distribuição de respostas por categorias e por idade	137
Tabela 8: 4° Bloco: Identificação e descrição das funções que constituem a escola - Distribuição de respostas por categorias e por nível socioeconômico....	138
Tabela 9: 5° Bloco: Caracterização das funções do diretor - Distribuição de respostas por categorias e por idade	152
Tabela 10: 5° Bloco: Caracterização das funções do diretor - Distribuição de respostas por categorias e por nível socioeconômico.....	153
Tabela 11: 6° Bloco: Compreensão da necessidade de formação para o exercício da função de diretor e/ou professor - Distribuição de respostas por categorias e por idade.....	162
Tabela 12: 6° Bloco: Compreensão da necessidade de formação para o exercício da função de diretor e/ou professor - Distribuição de respostas por categorias e por nível socioeconômico	164

Tabela 13: 7º Bloco: Resolução de problema envolvendo a falta e/ou a criação de escolas - Distribuição de respostas por categorias e por idade	175
Tabela 14: 7º Bloco: Resolução de problema envolvendo a falta e/ou a criação de escolas - Distribuição de respostas por categorias e por nível socioeconômico.....	176
Tabela 15: Representação de escola – Distribuição de respostas por nível de explicação e por idade.....	190
Tabela 16: Representação de escola – Distribuição de respostas por nível de explicação e por nível socioeconômico	191

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Representação de escola – Relação entre as idades e níveis de explicações.....	198
Gráfico 2: Representação de escola – Relação entre nível socioeconômico e níveis de explicações	199

ANEXOS

Anexo 1: Entrevista clínica	219
Anexo 2: Quadro 10: Distribuição geral das categorias de respostas apresentadas pelos sujeitos nos 7 blocos.....	221
Anexo 3: Quadro 12: Resultados da pontuação atribuída às diferentes categorias de respostas	225

INTRODUÇÃO

A escola, como instituição responsável pela tarefa educativa, tem sido objeto de inúmeros estudos que enfocam o seu importante papel na sistematização do ensino. No entanto, a realidade educacional atual revela um certo descompasso entre a consecução dos nobres objetivos educacionais voltados à formação moral e intelectual de cidadãos autônomos e as práticas pedagógicas.

Sabe-se que a ação educativa, exercida de forma consciente ou não, encontra-se diretamente vinculada à visão dos educadores frente a importantes questões educacionais. O nível de compreensão que os profissionais da educação possuem sobre o desenvolvimento da criança, sobre o processo de aprendizagem e sobre a natureza dos conhecimentos é um fator determinante em todo o processo pedagógico. Quando tais aspectos não são bem compreendidos, tem-se uma escola que demonstra pouco ou nenhum comprometimento com as necessidades e interesses dos seus alunos, tornando-se cada vez mais distante da realidade psicológica, afetiva e social deles.

A escola, vista apenas como espaço de transmissão de informações, acaba tornando os conteúdos incompreensíveis e desinteressantes para os alunos, e quando eles não podem compreender o que a escola lhes ensina, vêm-se obrigados a lançar mão de processos de memorização, já que é o único recurso de que dispõem para conseguirem avançar para as séries seguintes.

A observação do cotidiano de muitas escolas tem confirmado essa situação, evidenciando a persistência dos índices de insucesso escolar e o crescente distanciamento dos alunos dessas instituições.

Diante disso, cabe-nos questionar: “Como os educadores, que pouco sabem sobre o processo do desenvolvimento infantil, poderão garantir o pleno desenvolvimento físico, social, afetivo, moral e intelectual de seus alunos?” “Se o contexto educacional não leva em conta as características psicológicas da criança para a definição de seus objetivos, como possibilitará que os alunos compreendam a real função da escola?” E ainda, “se a instituição escolar não conhece as idéias que

a criança tem sobre a escola, não será mais difícil que os alunos possam dela participar de modo efetivo e usufruir de seus benefícios?”.

Piaget (1948/1998), na obra *Para onde vai a educação?*, destaca que o direito à educação vai além da possibilidade de freqüentar uma instituição educativa. A educação supõe a oportunidade de o indivíduo encontrar nas escolas tudo aquilo que seja necessário ao pleno desenvolvimento da sua personalidade. Em suas palavras:

O direito à educação é portanto, nem mais nem menos, o direito que tem o indivíduo de se desenvolver normalmente, em função das possibilidades de que dispõe, e a obrigação, para a sociedade, de transformar essas possibilidades em realizações efetivas e úteis (p. 35).

Nesse sentido, se a escola pretende promover um ensino significativo, que leve a um real desenvolvimento dos alunos, não pode desconhecer a importância da efetiva participação da criança no processo de construção de seus conhecimentos e, para isso, deve procurar conhecer como os sujeitos interpretam a realidade, tomando como ponto de partida suas idéias prévias sobre os diversos conteúdos e, de acordo com solicitações adequadas, ajudá-los a aproximarem-se cada vez mais de uma compreensão mais objetiva e do conhecimento científico.

A fim de colaborar para a discussão da realidade escolar, busca-se, neste trabalho, conhecer como as crianças e os adolescentes vão assimilando os fenômenos sociais. Dessa forma, a escola, como um dos espaços institucionais com que mais cedo a criança entra em contato e onde passa grande parte de sua vida, é tomada como objeto de estudo; visando a fornecer dados empíricos sobre como os indivíduos chegam a compreender as relações que transcendem o âmbito pessoal e que caracterizam as relações institucionalizadas.

A revisão da literatura sobre essa temática indica que, durante muito tempo, o estudo da realidade social, pela sua natureza arbitrária, foi focado como um longo processo de aprendizagem, em que o indivíduo iria interiorizando as normas sociais, principalmente, pela influência que o meio exercia sobre ele, sem que houvesse nenhuma participação ativa do sujeito na sua elaboração.

Contrariamente à visão de um sujeito passivo que sofre a influência da sociedade que o modela, encontram-se os trabalhos, apoiados na teoria psicogenética de Jean Piaget e sua escola, para quem o conhecimento, em qualquer campo a que se refira, não resulta de uma cópia da realidade; ao contrário, implica sempre um processo de construção ativa, fruto da interação do sujeito com o meio.

Autores como Furth (1978), Sastre, Silvestre e Moreno (1988), Delval (1989, 1992, 1993, 1994a, 1994b), Enesco (1989, 1995, 1996), Denegri (1997, 1998), entre outros, coerentes com a visão piagetiana, explicam que o sujeito constrói o conhecimento sobre o meio social, atuando sobre a realidade. A criança, a partir da própria experiência, das informações que recebe direta ou indiretamente das pessoas, da escola e dos meios de comunicação e, ainda, das estruturas cognitivas de que dispõe, vai elaborando representações¹ sobre os distintos aspectos da sociedade em que vive.

Segundo Delval e Padilla (1997), o conhecimento social, enquanto objeto de estudo, refere-se às representações, idéias e concepções que o homem constrói a partir de suas inúmeras atividades, buscando compreender o seu mundo. Trata-se, portanto, da compreensão das idéias que o indivíduo tem de si mesmo e dos outros, dos elementos morais e convencionais e das instituições; sendo o funcionamento da sociedade, em seus distintos aspectos, o que mais propriamente caracteriza esse campo do conhecimento.

O crescente interesse pelo estudo do conhecimento social tem gerado, em inúmeros países, importantes investigações sobre as representações infantis acerca dos diferentes aspectos do funcionamento e da organização social, enquanto que, no Brasil, os trabalhos sobre essa temática encontram-se em um nível basicamente

¹ O vocábulo “representação” aparece na obra de Piaget em duas acepções nitidamente distintas. Em um sentido estrito, a representação é utilizada para referir-se à capacidade de utilizar significantes diferenciados de seus significados e, portanto, reduz-se à evocação simbólica de realidades ausentes (Piaget, 1946/1975). Em um sentido lato, a representação confunde-se com pensamento, isto é, com toda a inteligência que não se apóia pura e simplesmente nas percepções e nos movimentos, mas antes, num sistema de conceitos ou de esquemas mentais (Piaget, 1924/1967). Neste trabalho, quando referir-se à representação de escola, o termo estará sendo empregado em seu sentido amplo, como proposto na obra a “Representação no mundo da criança” (1926/1979), como representação de mundo; ato de conceber, ou criar mentalmente, de formar idéias, como: noção, idéia, conceito, compreensão, ponto de vista, etc.

descritivo e exploratório, surgindo, então, o interesse em saber como as crianças e adolescentes compreendem a instituição escolar.

A presente pesquisa, fundamentada na teoria piagetiana e nos trabalhos de seus seguidores, caracteriza-se como um estudo evolutivo sobre a construção do conhecimento social, cujo objetivo geral consiste em investigar que representações as crianças e os adolescentes constroem sobre a escola; se estas representações evoluem com a idade; bem como, se são influenciadas pelo nível socioeconômico a que os sujeitos pertencem.

Adotando o método de investigação piagetiana de como as crianças pensam - Método Clínico, esta pesquisa foi baseada em uma amostra de 80 sujeitos, pertencentes aos níveis socioeconômicos baixo e alto, escolarizados, na faixa etária de 7 a 15 anos de idade, de ambos os sexos, moradores do município de Americana – S.P. A coleta de dados desenvolveu-se a partir da aplicação de uma entrevista clínica, realizada, individualmente, entre o pesquisador e os sujeitos, levando-se em consideração o aspecto institucional da escola, ou seja, como os sujeitos compreendem a origem da escola, o seu objetivo educacional e as funções das pessoas que a constituem.

Dentro desse contexto, justifica-se estudar quais as representações que crianças e adolescentes elaboram sobre a escola, considerando que ela constitui uma microsociedade, porque possibilitam a ampliação das pesquisas sobre a construção do conhecimento social, fornecendo dados que permitirão conhecer que relações existem entre os aspectos mais gerais do desenvolvimento intelectual e do social; que tipos de experiências facilitam e/ou dificultam a interação com o meio social, e quais são os aspectos da realidade em que o indivíduo se apóia para elaborar as suas interpretações dos fenômenos vivenciados. Além disso, e, principalmente, justifica-se tal estudo, por acreditar-se que ele pode trazer uma importante contribuição àqueles que, dispostos a construir uma educação de qualidade, tenham subsídios para repensar a escola, a partir da perspectiva dos seus próprios sujeitos, tornando-a um espaço cada vez mais criativo, alegre, solidário democrático, e portanto, capaz de cumprir, verdadeiramente, seu papel, na formação global das novas gerações.

QUADRO TEÓRICO

Considerações gerais

Toda pesquisa necessita de um quadro teórico para guiar o olhar do investigador, fundamentar suas hipóteses e explicar seus dados. No caso particular desta investigação, o referencial orientador encontra-se apoiado na epistemologia genética de Jean Piaget e nos trabalhos dos seus colaboradores que deram continuidade ao estudo do conhecimento social.

Ao longo de sua obra, Piaget sempre demonstrou grande preocupação em investigar os aspectos formadores do conhecimento, objetivando: por um lado, conhecer como ocorre a construção gradual e progressiva dos instrumentos intelectuais, com que o sujeito interpreta a realidade; e por outro, como evoluem as explicações da criança graças ao exercício dos instrumentos mentais de que dispõe nos distintos momentos da evolução. Essa dupla preocupação o levou a estudar a gênese do pensamento físico, lógico e social com o objetivo de analisar não apenas os aspectos mais gerais e comuns do desenvolvimento intelectual, mas a especificidade de cada um desses campos (Sastre, Silvestre & Moreno, 1988).

Durante muitos anos de pesquisa, Piaget e seus colaboradores, centrando o seu objeto de estudo na forma de conhecer, construíram uma teoria ampla e original do desenvolvimento intelectual, que apresenta dados de grande alcance na explicação dos fenômenos do desenvolvimento humano.

Conforme Ramozzi-Chiarottino (1988), a palavra conhecimento assume, na teoria piagetiana, uma nova significação:

(...) “conhecer” tem sentido claro: organizar, estruturar e explicar, porém, a partir do vivido (do experienciado) (...) Conhecer não é somente explicar; e não é somente viver: conhecer é algo que se dá a partir da vivência (ou seja, da ação sobre o objeto do conhecimento) para que este objeto seja imerso em um sistema de relações. (p. 3)

Portanto, o foco central da obra de Piaget refere-se ao sujeito epistêmico² e não ao sujeito psicológico³. Interessava-lhe estudar as características comuns a todos os seres humanos, independente do lugar e do tempo, o que, justamente, torna sua teoria tão relevante e original.

Ao revelar características universais, possíveis a todo ser humano, Piaget possibilita que suas descobertas sirvam de base para diferentes trabalhos, desenvolvidos nos mais diversos contextos, permitindo uma melhor compreensão dos processos segundo os quais o ser humano organiza, estrutura e explica o mundo em que vive.

Dada a vastidão e complexidade da obra piagetiana, pretende-se, neste capítulo, focar alguns aspectos da sua formulação teórica, considerados essenciais para a contextualização deste trabalho. São eles: a epistemologia genética, o desenvolvimento intelectual, os fatores do desenvolvimento, e o método clínico. Especial destaque será dado à apresentação da construção do conhecimento social, visto ser a temática da presente pesquisa.

A psicologia genética

Jean Piaget (1896-1980), a partir de uma vasta investigação teórica e experimental, conseguiu transformar, completamente, as concepções sobre o desenvolvimento humano mantidas ao longo dos séculos, oferecendo ao mundo uma nova visão sobre a lógica infantil.

Decidido a consagrar sua vida à explicação biológica do conhecimento, Piaget (1967/1973) descobre uma nova forma de compreender sua origem, que não coincidia com aquela dada pela corrente empirista (ou ambientalista), para a qual

² Trata-se, segundo Piaget (1968/1974), do sujeito do conhecimento, um sujeito universal, que não corresponde a ninguém em particular, embora sintetize as possibilidades de cada uma das pessoas em particular e de todas ao mesmo tempo.

³ Caracteriza o sujeito particular, um indivíduo concreto (*Ibid.*).

todo conteúdo cognitivo viria de fora para informar o sujeito; nem coincidia com a visão inatista (racionalista, ou pré-formista), para a qual o sujeito estaria, desde o início, munido de estruturas⁴ endógenas que ele imporia aos objetos⁵. Ao contrário, Piaget caracteriza a sua explicação epistemológica como construtivista.

Para Piaget (1970/1971):

(...) o conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo nem de objetos já constituídos (do ponto de vista do sujeito) que a ele se imporia. O conhecimento resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre os dois, dependendo, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em decorrência de uma indiferenciação completa e não de intercâmbios entre formas distintas. (p.14)

Apoiado na idéia de que o conhecimento não se encontra predeterminado pela herança, nem emana diretamente dos objetos; mas, é fruto da interação constante entre o sujeito e o meio, Piaget (1967/1973) evidencia o seu caráter dialético, fundamentando sua concepção na idéia de que o processo de conhecimento implica uma atividade endógena, de construções sucessivas de estruturas específicas para o ato de conhecer.

De acordo com a psicologia genética, o organismo humano é constituído por três tipos de estruturas. Aquelas que são totalmente programadas no momento do nascimento, como, por exemplo, as do sistema respiratório e as do aparelho reprodutor. Estruturas parcialmente programadas, cujo acabamento se dá ao longo do desenvolvimento e dependem dos estímulos do meio para se completarem, como as que formam o sistema nervoso. Estruturas nada programadas, como é o caso das estruturas mentais específicas para o ato de conhecer, que, por sua vez, não estão determinadas geneticamente. O que a espécie humana traz como herança, é apenas

⁴ Piaget refere-se à estrutura como um sistema de transformações, comportando leis, enquanto sistema, e que se conserva ou enriquece no decorrer de suas transformações, possuindo as características de totalidade, de transformações e de auto-regulação (Piaget, 1970/1973).

⁵ Objeto tem, no contexto piagetiano, o sentido de “meio”. Refere-se a tudo com que o homem interage material e simbolicamente: coisas da natureza, pessoas, a cultura, valores, uma idéia, um sentimento, uma ação, etc.; trata-se de tudo que pode ser conhecido pelo homem, e não apenas a objetos materiais (Ramozzi-Chiarottino, 1997).

a possibilidade de construção das estruturas da inteligência, que podem ou não se atualizar em função das solicitações do meio (Mantovani de Assis, 1999a).

Piaget (1967/1973), convencido de que a origem de toda a atividade mental não pode ser separada do funcionamento total do organismo, uma vez que se submete as mesmas leis que regem a atividade biológica, concebe a construção das estruturas da inteligência como atos de organização e adaptação ao meio. Em suas palavras,

Do ponto de vista biológico, organização é inseparável da adaptação: são dois processos complementares de um único mecanismo; sendo o primeiro o aspecto interno do ciclo do qual a adaptação constitui o aspecto externo (...) A “concordância do pensamento com as coisas” e a “concordância do pensamento consigo mesmo” exprimem esta dupla invariante funcional da adaptação e da organização. Ora, esses dois aspectos do pensamento são indissolúveis: é adaptando-se às coisas que o pensamento se organiza e é organizando-se que estrutura as coisas. (Piaget, 1936/1970, p. 18-19)

Na concepção piagetiana, a organização é indissociável da adaptação. Ao interagir com o ambiente, o ser humano tende a incorporar suas propriedades, modificando-se e modificando o meio ao mesmo tempo. Essa forma de funcionar permanece invariante durante toda a vida, apesar da ampla diversidade de estruturas que pode gerar. Portanto, essa forma cíclica de funcionamento é o que caracteriza a organização do sistema, ao passo que a permanência das interações caracteriza a adaptação.

Devido a essa constância de funcionamento diante de estruturas em mudança, é que Piaget (1937/1975) define a adaptação e a organização como as duas invariantes funcionais, características do processo intelectual, pois fazem parte do mecanismo global pelo qual o organismo adapta-se ao meio e organiza suas experiências. Trata-se “(...) dos dois pólos de uma interação que se desenvolve entre o organismo e o meio, a qual constitui a condição de todo funcionamento biológico e intelectual (...)” (p. 328).

O processo de adaptação é explicado por Piaget (1969/1985) a partir da assimilação e da acomodação. No contexto piagetiano, interagir significa poder

assimilar o objeto, ou seja, possuir uma estrutura e/ou esquema⁶ a que um elemento exterior possa ser incorporado, sendo a assimilação o processo pelo qual o sujeito incorpora o objeto às suas estruturas. No entanto, essa incorporação implica sempre, em menor ou maior grau, um ajuste da ação às características do objeto a ser assimilado. A esse processo complementar ao da assimilação, Piaget denomina de acomodação, pois corresponde à modificação do esquema ou de uma estrutura do sujeito em função das particularidades do objeto a ser assimilado.

A esse respeito Piaget (1937/1975) enfatiza:

(...) a assimilação e a acomodação são indissociáveis uma da outra. A acomodação das estruturas mentais à realidade implica, com efeito, a existência de esquemas de assimilação, fora dos quais toda e qualquer estrutura seria impossível. Inversamente, a constituição de esquemas por assimilação subentende a utilização de realidades exteriores, às quais esses esquemas terão forçosamente de adaptar-se, por muito rudimentarmente que seja. (p. 328)

Embora conceitualmente distintas, a assimilação e a acomodação são consideradas por Piaget como simultâneas, indissolúveis e complementares, pois a adaptação resulta do equilíbrio entre esses dois aspectos básicos do funcionamento intelectual. No entanto, esse equilíbrio implica necessariamente a presença de modificações das estruturas e, ao mesmo tempo, sua conservação; o que, só é possível, porque é, no decorrer desse processo, que as estruturas se transformam, dando origem umas as outras.

Piaget (*Ibid.*) observou que esse é um processo lento e gradual, porque o organismo é capaz de assimilar apenas aquilo que uma organização anterior lhe permite, ou, em outras palavras, o sujeito só pode incorporar aqueles componentes da realidade que suas estruturas em desenvolvimento podem assimilar sem drásticas modificações, embora uma vez formado, um novo esquema e/ou estrutura possa ser aplicado a novas situações.

Em toda sua obra, Piaget (1975/1977) procurou evidenciar o caráter ativo,

⁶ Piaget (1970/1973) chama de esquema o que numa ação é transponível, generalizável ou diferenciável de uma situação à seguinte, ou seja, o que há de comum nas diversas repetições ou aplicações da mesma ação.

presente na construção das estruturas da inteligência, assinalando que o conhecimento “(...) resulta em construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas graças a um processo de equilibrações majorantes⁷, que corrigem e completam as formas precedentes de equilíbrio” (p. 7).

De acordo com Ramozzi-Chiarottino (1988), a idéia de que a capacidade inconsciente de organizar e estruturar a experiência vivida advém da própria atividade das estruturas mentais que funcionam seriando, ordenando, classificando e estabelecendo implicações, constitui um dos eixos da epistemologia genética que a separa, radicalmente, das concepções tradicionais sobre a origem do conhecimento.

Na concepção piagetiana, é a partir das ações que o sujeito organiza o mundo e tal organização, por sua vez, não ocorre aleatoriamente, mas supõe uma lógica subjacente, ou seja, observa-se que, em qualquer tipo de comportamento, as ações envolvem sempre uma ordenação, uma seriação, uma classificação, ou uma implicação; portanto, uma estrutura.

Essa ênfase no caráter lógico das ações, presente no sistema piagetiano, explica não apenas o funcionamento, mas a própria construção das estruturas, explicitando o elo de ligação entre as diferentes e sucessivas formas de desenvolvimento. As formas novas e mais complexas de organização intelectual são consideradas como ações que foram abstraídas das organizações anteriores mais simples e que passaram por algum tipo de mudança, tornando-se cada vez mais equilibradas em relação à realidade e as outras ações.

O desenvolvimento da inteligência consiste, segundo Piaget (1924/1967), em uma coordenação progressiva das ações:

(...) primeiramente materiais e pouco coordenadas, estas se interiorizam, ao se coordenarem; e esta coordenação se traduz por uma reversibilidade⁸ crescente, até o estado de equilíbrio reconhecível a esta reversibilidade das operações lógicas e

⁷ Equilíbrio majorante é o processo por meio do qual Piaget explica a construção do conhecimento pelo sujeito, graças às suas interações com os objetos, implicando sempre melhoramentos. (Piaget, 1975/1977).

⁸ O termo reversibilidade refere-se à capacidade de inverter mentalmente a direção da ação observada e, conseqüentemente, de compreender que a ação, em sentido inverso, anula a transformação (Piaget, 1964/1991).

matemáticas, das quais cada uma comporta a possibilidade de uma operação inversa. (p. 11)

A evolução intelectual representa, portanto, formas sucessivas de equilíbrio, indicando as diferenças que se sucedem de um nível a outro, a partir dos comportamentos mais elementares do bebê até a vida adulta. Essas etapas evolutivas podem ser observadas no quadro 1, retirado de Delval (1997).

Quadro 1: Divisões do desenvolvimento no sistema piagetiano (Delval,1997).

<p>I. Período sensório-motor 0-18/24 meses</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exercício dos reflexos 2. Reações circulares primárias. Primeiros hábitos. 3. Reações circulares secundárias. Coordenação visão-preensão. 4. Coordenação dos esquemas secundários. 5. Reações circulares terciárias. Descoberta de novos meios por experimentação ativa. 6. Invenção de meios novos por combinação mental 	
<p>II. Período de preparação e organização das operações concretas (18/24 meses –11/12 anos)</p>	<p>Subperíodo pré-operatório (18/24 meses – 7/8 anos)</p>	<p>I) Aparecimento da função semiótica e início da interiorização dos esquemas de ação em representações (2- 4 anos) II) <u>Nível IA</u>: Organizações representativas fundadas sobre configurações estáticas ou sobre assimilação à própria ação (4-5 ½ anos) III) <u>Nível IB</u>: Regulações representativas articuladas (5 ½ - 7 anos)</p>
	<p>Subperíodo das operações concretas (7/8 – 11/12 anos)</p>	<p>I) <u>Nível IIA</u>: Operações concretas simples (7 -9 anos) II) <u>Nível IIB</u>: Nível de acabamento das operações concretas (9 – 11 anos)</p>
<p>III. Período das operações formais (11/12 –15/16 anos)</p>	<p>I) <u>Nível IIIA</u>: Início das operações formais (11-13 anos) II) <u>Nível IIIB</u>: Operações formais avançadas (13 – 15 anos)</p>	

Para Piaget (1964/1991) as trocas estabelecidas com o meio vão determinar as construções do sujeito, que, por sua vez, caracterizam as diferentes formas de interação com o ambiente nas diversas idades, correspondendo a cada etapa determinadas aquisições mentais e organização delas, em que se verifica o aparecimento de estruturas de conjunto de caráter integrativo, visto que são preparadas por aquelas que as precedem e se integram nas que as sucedem.

O desenvolvimento intelectual

Em toda sua formulação teórica, Piaget (1969/1985) procura caracterizar o processo de construção das estruturas intelectuais, “não por um conteúdo fixo de pensamento, mas por um certo poder, uma certa atividade potencial, suscetível de atingir este ou aquele resultado segundo o meio no qual vive a criança” (p. 175).

Piaget (1972/1978) refere-se à noção de estágio, considerando as etapas que atendem às seguintes características:

1) obedecem a uma ordem de sucessão de aquisições constantes, em que uma característica aparecerá sempre na mesma ordem de sucessão; não, na cronológica;

2) possuem um caráter integrativo, em que uma estrutura construída numa certa idade, torna-se parte integrante das estruturas da idade seguinte;

3) implicam a existência de uma estrutura de conjunto, e não, uma simples justaposição de propriedades estranhas umas sobre as outras;

4) comportam um nível de preparação e, ao mesmo tempo, de acabamento;

5) apresentam distinção de processos de formação ou de gênese e as formas de equilíbrio finais.

Conforme Piaget e Inhelder (1966/1989), o desenvolvimento mental da criança surge:“(…) como sucessão de três grandes construções, cada uma das quais

prolonga a anterior, reconstruindo-a primeiro num plano novo para ultrapassá-la em seguida, cada vez mais amplamente” (p. 129).

O comportamento sensório-motor é considerado como o ponto inicial da estruturação intelectual e representa uma fase de fundamental importância para todo o desenvolvimento psíquico subsequente. Esse período do desenvolvimento infantil, que engloba, desde o nascimento até a aquisição da linguagem, caracteriza-se pela construção de esquemas de ação que possibilitam à criança assimilar objetos e pessoas e, pela construção prática das noções de objeto, espaço, causalidade e tempo, necessárias à acomodação ou ao ajustamento desses esquemas aos objetos e pessoas com que interage.

Ao nascer, o bebê é incapaz de realizar qualquer atividade motora ou sensorial intencional, mas, a partir de sua interação com o meio, constrói esquemas que não estavam presentes no nascimento.

Inicialmente, a criança não tem consciência de sua existência no mundo. À medida que novos esquemas de ação são construídos, o egocentrismo inconsciente e integral, característico desse primeiro período, vai deslocando o interesse da criança do seu próprio corpo para o mundo exterior circundante, ampliando as suas possibilidades de atuação. A respeito dessa centração Piaget (1937/1975) esclarece que:

(...) é no momento em que o sujeito está mais centrado em si próprio que ele menos se conhece; e é na medida que ele se descobre que passa a situar-se em um universo e, por esse mesmo fato o constitui. Por outras palavras, o egocentrismo significa simultaneamente, ausência da consciência de si e ausência de objetividade, ao passo que a posse do objeto como tal é paralela à aquisição da consciência de si. (p. 8)

Nessa fase inicial do desenvolvimento, o conhecimento que a criança adquire do mundo vem da ação direta que ela exerce sobre os objetos, sem representação, pensamento ou linguagem. Na obra *Psicologia da Inteligência*, Piaget (1947/1977) refere-se ao período sensório-motor como o da inteligência prática, que coordena, no plano da ação, os esquemas que a criança utiliza, compostos de uma estrutura de grupo de deslocamento.

Piaget e Inhelder (1966/1989) destacam, dentre as principais conquistas ou aquisições da inteligência sensório-motora, a construção do objeto permanente, que consiste na capacidade de conceber a existência dele, mesmo quando está fora do campo perceptivo da criança. Explicam que, inicialmente, o universo infantil “(...) é um mundo sem objetos, que consiste apenas em ‘quadros’ móveis e inconsistentes, os quais aparecem e logo, reabsorvem totalmente; e ora não retornam, ora ressurgem em forma modificada ou análoga” (p.19).

A construção do esquema do objeto permanente significa que as coisas do mundo físico estão ganhando um grau de permanência, que não possuíam nos contatos anteriores da criança com o mundo, isto é, o mundo começa a se estender além do imediatismo espacial e temporal da atividade externa. Para os autores, a construção desse esquema é, juntamente com a construção do espaço, do tempo e da causalidade, de fundamental importância para a organização do real.

No final desse período, observa-se uma mudança qualitativa na organização da inteligência, que evolui de perceptiva e motora à mental ou interiorizada. A passagem do nível sensório-motor ao representativo ou pré-operatório é marcada por uma novidade, extremamente importante para o desenvolvimento da criança, que é a capacidade de substituir um objeto ou acontecimento por uma representação, a que Piaget (1946/1975) denominou função simbólica ou semiótica⁹.

Essa nova capacidade resulta de uma diferenciação entre os significantes e os significados, até então indiferenciados, como, no caso dos índices perceptivos ou dos sinais. Os símbolos e os sinais, uma vez diferenciados de seus significados, permitem a evocação de objetos ou situações que não estão presentes por meio de outras coisas, o que constitui o começo da representação.

Segundo Piaget (1964/1991) a representação da criança, iniciada no final do estágio sensório-motor, expande-se nessa fase, trazendo três conseqüências essenciais para o desenvolvimento mental: aparecimento da linguagem, o início da

⁹ Piaget e Inhelder (1966/1989) chamam de função semiótica ou simbólica a capacidade de “representar alguma coisa (um ‘significado’ qualquer: objeto, acontecimento, esquema conceitual, etc.) por meio de um ‘significante’ diferenciado e que só serve para essa representação: linguagem, imagem mental, gesto simbólico, etc.” (p. 46).

socialização da ação e, sobretudo, a interiorização da ação e sua reconstrução no plano das imagens e das experiências mentais.

O aparecimento da representação faz com que a criança comece a resolver os problemas no plano simbólico e não mais puramente prático, e a aquisição da linguagem abre a perspectiva de socialização do pensamento que se manifesta pela elaboração de conceitos e relações e pela constituição de regras. E é à medida que o pensamento é transformado pela natureza coletiva que ele se torna capaz de comprovar e investigar a verdade em contraste com o caráter prático dos atos da inteligência sensório-motora e da sua busca de êxito ou satisfação.

Para Piaget (1937/1975), trata-se de uma evolução estrutural, uma vez que a adaptação da criança a essa nova realidade acarreta o reaparecimento de uma série de dificuldades já vencidas no plano da ação. Esclarece:

Assim como a inteligência sensório-motora é, inicialmente, assimilação de objetos aos esquemas da atividade do sujeito, com a necessária acomodação (...) também o pensamento, quando da sua aparição começa por ser assimilação do real ao eu, com acomodação ao pensamento dos outros, mas sem síntese entre essas duas tendências, para só mais tarde conquistar a unidade racional que concilia a perspectiva própria com a reciprocidade. (p. 337)

Tal como ocorre com a inteligência prática, que busca o êxito, o pensamento pré-operatório, que abrange a faixa etária¹⁰ dos 2 aos 7 anos, aproximadamente, à medida que é assimilação ao eu, tende igualmente à satisfação e não à objetividade. O egocentrismo característico dessa fase faz com que a criança apresente grande dificuldade em participar de uma conversa, fazer uma descrição, dar uma explicação. Nessas situações, ela está mais propensa a satisfazer os seus desejos e a julgar do seu ponto de vista do que a sair do seu próprio pensamento para se adaptar ao dos outros.

De acordo com Piaget (1970/1971), os primeiros conceitos usados pela criança não são a expressão de uma classe de objetos, ao contrário, constitui uma

¹⁰ As idades mencionadas na descrição dos estágios têm uma característica aproximativa e referem-se a uma idade média. (Piaget, 1972/1978)

espécie de pré-conceitos, que evoluem por assimilação sincrética. Ao mesmo tempo, os objetos e as pessoas não possuem individualidade, isto é, não permanecem idênticos a si mesmos em várias situações.

Do mesmo modo, a criança, por não compreender a relatividade das noções, elabora pré-relações, substituindo as relações por qualidades absolutas, em virtude de não poder coordenar as diferentes perspectivas, nem conseguir sair do ponto de vista próprio com que assimila todas as coisas.

Ao caracterizar o pensamento pré-operatório, Piaget (*Ibid.*) esclarece:

(...) esses pré-conceitos e pré-relações permanecem a meio caminho do esquema de ação e do conceito, à falta de dominar com bastante distância a situação imediata e presente, como deveria ser o caso da representação em oposição à ação. (p. 27)

Durante todo esse período, o pensamento permanece dominado pela representação dos objetos sob a forma de imagens, o que revela uma estrutura própria do pré-conceito; portanto, intuitiva.

A atividade intelectual intuitiva, incidindo sobre as configurações dos objetos, impede a criança de compreender as transformações que ligam uma situação à outra, levando-a a estruturar suas ações no plano das representações de forma justaposta e sincrética.

O pensamento intuitivo, por encontrar-se muito influenciado pela aparência e pelos aspectos perceptivos das situações, está diretamente ligado às conclusões por analogias; por isso, o raciocínio presente é chamado de transdutivo. Trata-se, segundo Piaget (1924/1967), de um tipo de pensamento que não se processa do geral para o particular, como no caso do raciocínio dedutivo; nem tampouco ocorre como no pensamento indutivo, do particular para o geral; mas nele, as conclusões são feitas de um caso particular para outro também particular sem generalizações.

Piaget (*Ibid.*) afirma que, nesse tipo de raciocínio, o sujeito, simplesmente, justapõe os acontecimentos um atrás do outro, sem especificar a relação que existe entre eles. Por outro lado, a criança agrupa, num todo confuso, várias coisas que

não se relacionam. Desse modo, dois fenômenos não relacionados como causa e efeito podem ser vistos pela criança como ligados, já que ela não só ignora as partes em favor do todo (sincretismo), como também ignora o todo em favor das partes (justaposição). Ao resumir essas duas tendências, o autor afirma: “o sincretismo é, portanto, um excesso, e a justaposição, uma falta de ligações” (p. 18).

Delval (1998), em seus estudos sobre a teoria piagetiana, esclarece que essas características refletem um pensamento rígido e unidirecional. Então, diz-se que o pensamento, nesse estágio, é pré-lógico, pois devido à ausência de reversibilidade, a criança não vê necessidade de dar demonstrações nem de justificar as suas crenças. O autor explica que para a criança:

(...) se a própria crença ou afirmação é evidente e adotar o ponto de vista do outro é algo difícil, não é necessário procurar uma prova ou uma justificativa daquilo que se diz, pois deve ser tão evidente para os demais como para si mesmo. (p.109)

Em seu conjunto, as diversas manifestações do pensamento pré-operatório caracterizam-se por uma assimilação deformada da realidade à atividade do sujeito, refletindo o egocentrismo próprio dessa fase, que impede a criança de colocar seu ponto de vista entre muitos outros.

Para Piaget (1946/1975):

O egocentrismo é, portanto, por um lado, o primado da satisfação sobre a constatação objetiva (...) e, por outro lado, deformação do real em função da ação e do ponto de vista propriamente ditos. Nos dois casos é naturalmente inconsciente de si mesmo, sendo essencialmente indissociação do subjetivo e do objetivo. (p. 361)

O fato de o egocentrismo caracterizar-se pelo predomínio da assimilação sobre a acomodação e, portanto, por um desequilíbrio entre os dois processos, impede a criança de incorporar a seu pensamento os dados da realidade exterior de modo objetivo, levando-a a confundir sua própria perspectiva com a realidade que a rodeia.

O egocentrismo presente nessa fase manifesta-se não apenas no pensamento, mas também na linguagem, nos afetos e na moralidade e se desdobra

em quatro tipos de tendências intelectuais, cuja origem é a indiferenciação entre o eu da criança e o mundo e que são: o realismo, o animismo, o artificialismo e o finalismo.

De acordo com Piaget (1926/1979), o realismo é a incapacidade, presente no pensamento infantil, de discriminar os acontecimentos psicológicos dos físicos. Por ainda não fazer a distinção entre o mundo subjetivo e o mundo objetivo, a criança confunde suas sensações e pensamentos com o mundo real, bem como o objeto com a sua representação.

A tendência da criança em atribuir vida a objetos ou acontecimentos físicos caracteriza o animismo. Piaget (1937/1975) comenta que o animismo “empresta às coisas a vontade de desempenharem seus respectivos papéis, a força e a consciência necessária para agirem regularmente” (p. 352).

O finalismo consiste na idéia de que para tudo existe uma razão causal e finalística, ou seja, tudo é feito para o homem, segundo um plano pré-estabelecido, em que o ser humano é o centro. O autor esclarece:

Do mesmo modo que tudo, numa casa, está organizado segundo um plano, apesar das imperfeições e fracassos parciais, também a razão de ser de cada coisa, no universo físico, é função de uma espécie de ordem do mundo, ordem simultaneamente material e moral, de que a criança é o centro. (Ibid., p. 351-2)

Piaget (1926/1979) refere-se ao artificialismo como a propensão, na criança, de considerar todos os fenômenos como produtos da criação humana ou de uma atividade divina, localizando no homem a origem de todas as coisas.

À medida que a criança vai se descentrando dos seus vários particularismos, Piaget (1964/1991) explica que ela vai se libertando de sua centração em elementos particulares em relação à sua experiência particular, tornando-se capaz de ver o mundo do ponto de vista dos outros, o que lhe permite uma progressiva objetividade.

No final desse longo processo, têm início a individualização e a socialização do pensamento, resultando na conquista da reversibilidade. A lógica se

desenvolve, marcando o final do estágio pré-operatório e a entrada no estágio operatório concreto.

Com a conquista do pensamento lógico, que se caracteriza pela capacidade de coordenar ações reversíveis, Piaget (1970/1971) explica que o pensamento adquire uma mobilidade tal que lhe permite anular uma ação efetiva ou uma transformação percebida no mundo físico, por meio de uma ação mental, orientada no seu sentido inverso, ou compensada por sua recíproca. Assim, a criança é capaz de admitir a possibilidade de efetuar a operação contrária, ou voltar ao início da operação, mas consciente de que se trata da mesma ação.

Nessa fase, o egocentrismo característico do pensamento pré-operatório vai cedendo lugar à descentração, permitindo à criança tomar consciência das contradições, passando, gradativamente, a considerar as transformações, e não mais a centrar-se nos estados, o que lhe permite entender as mudanças da realidade e organizá-las. Paralelamente, ela constrói um importante conjunto de noções físicas e matemáticas, ampliando sua capacidade de ater-se não apenas a um aspecto de um problema, mas à sua totalidade, tornando-se mais apta à cooperação.

Essas conquistas representam um grande progresso na compreensão do mundo, uma vez que as ações que, antes eram rígidas e isoladas, tornam-se flexíveis, reversíveis e organizadas em conjuntos, a que Piaget (1970/1973) denomina de operações. Consistem em ações mentais por meio das quais o sujeito pode classificar ou seriar objetos, bem como incluí-los numa classe ou série, e conservar uma dimensão do objeto frente a alterações em outras dimensões.

A noção de classificação possibilita ao sujeito reunir, simultaneamente, objetos, segundo suas semelhanças, tornando-o capaz de lidar com a quantificação da inclusão. A noção de seriação possibilita a ordenação de objetos, segundo um método exaustivo, tal que um elemento qualquer possa ser igual, maior ou menor do que outro, dependendo do lugar que ocupa na série. A noção de conservação permite à criança lidar com transformações nulas ou invariantes e perceber que a mudança da forma de um objeto não altera sua quantidade.

Piaget (1970/1971) descreve a organização das ações mentais próprias do pensamento operatório em termos de agrupamentos lógicos; no entanto, explica

que se trata de uma lógica que não diz respeito a enunciados verbais, mas que se aplica apenas a objetos manipulados ou manipuláveis. Em outras palavras, as operações somente podem ser compreendidas, quando apresentarem evidência concreta; pois as operações concretas recaem diretamente sobre os objetos, o que supõe agir sobre eles, como ocorre no nível pré-operatório; mas, com a exigência de conferir a essas ações uma estrutura operatória, ou seja, de coordená-las de maneira transitiva e reversível.

As estruturas construídas, nesse período, assemelham-se, no plano lógico, ao que o autor chamou de agrupamentos, porque “suas composições procedem por aproximações sucessivas e não conforme combinações de qualquer tipo” (*Ibid.*, p.41). A esse propósito afirma:

(...) O agrupamento consiste, essencialmente, em liberar, do ponto de vista egocêntrico, as percepções e intuições espontâneas do indivíduo, para construir um sistema de relações tais, que possamos ir de um termo a outro ou de uma relação a outra, seja de que ponto de vista for. O agrupamento constitui, por princípio, uma coordenação de pontos de vista, e com efeito, isso significa, realmente, uma coordenação entre observadores portanto, uma cooperação entre vários indivíduos. (Piaget, 1947/1977, p. 210)

Um agrupamento é um modelo composto de cinco regras que definem sua estrutura: composição, associatividade, identidade, reversibilidade e identidades especiais ou tautologia, que vão caracterizar os nove agrupamentos que explicam o funcionamento cognitivo da criança no estágio operatório concreto.

Piaget e Inhelder (1966/1989), ao destacarem a especificidade do estágio operatório concreto, chamam a atenção para a impressionante unidade funcional que liga, num mesmo todo, as reações cognitivas, lúdicas, afetivas, sociais e morais. Para os autores:

Comparando-se, de fato o subperíodo pré-operatório de 2 a 7-8 anos ao subperíodo de remate de 7-8 a 11-12 anos, assiste-se ao desenrolar de um grande processo da centração subjetiva em todos os domínios à descentração a um tempo cognitiva, social e moral. (p. 109)

No entanto, uma série de desequilíbrios conduzirão a complementação das operações concretas, elevando-as à segunda potência, ou seja, operações de operações que constituirão as operações formais.

Esse novo período é caracterizado pelo aparecimento das operações proposicionais que possibilitam ao sujeito o pensamento hipotético dedutivo, implícito na resolução de problemas complexos e característico do raciocínio científico (Piaget, 1964/1991).

De acordo com Piaget e Inhelder (1966/1989), a característica mais geral do pensamento formal é a de que ele opera sobre as próprias proposições, ou seja, pelo seu alto grau de descentração e de reversibilidade, o pensamento reflete sobre o processo intrínseco do próprio pensar. Nesse período, o sujeito não raciocina somente sobre o real, mas também sobre o possível, o que implica que o real passe a ser somente uma parte do possível, a que acontece nesse instante. O raciocínio sobre o possível exige que o sujeito passe a usar a lógica das proposições, que se caracteriza por basear-se em uma lógica estritamente verbal e numa combinatória.

Com a construção das operações formais, o sujeito é capaz de raciocinar não somente sobre o real e o conhecido, mas também pode fazê-lo sobre o que não está presente e sobre o possível. Em outros termos, o pensamento formal permite ao sujeito considerar as múltiplas variáveis envolvidas em um problema e formular hipóteses explicativas, levando em conta aspectos que vão além dos dados imediatos.

A lógica das proposições abrange, segundo Piaget (1972/1978), dois aspectos complementares de uma nova estrutura de conjunto: a rede combinatória e o grupo das quatro transformações (INRC), o que implica a junção em um sistema único das duas formas de reversibilidade (inversões e reciprocidades) até então paralelas. Ocorre, então, a intervenção das quatro operações de forma coordenada e simultânea: “uma operação direta (I) e seu inverso (N), mas também a operação direta e o inverso do outro sistema que constituem a recíproca do primeiro (R) e a negação dessa recíproca ou correlativa (NR=C)” (p. 240).

Ao referir-se ao período formal, Delval (1998), destaca que, segundo o sistema piagetiano, nesse estágio, observam-se não apenas mudanças qualitativas, mas também quantitativas.

Piaget (1970/1971) enfatiza que:

(...) é na medida em que se interiorizam as operações lógico-matemáticas do sujeito graças às abstrações refletidoras, que elaboram operações sobre outras operações, e na medida em que é finalmente atingida esta extemporaneidade que caracteriza os conjuntos de transformações possíveis e não mais apenas reais que o mundo físico e seu dinamismo espaço-temporal, englobando o sujeito como uma parte íntima entre as demais, começa a tornar-se acessível a uma observação objetiva de certas de suas leis e sobretudo a explicações causais que forçam o espírito a uma constante descentração na conquista dos objetos. (p.52-53)

Constituindo o nível final da estruturação cognitiva, as operações formais tornam o adolescente um ser muito diferente da criança, sob o ponto de vista do pensamento e da conduta. Ele passa a ter condições de realizar relações de segunda ordem, ou relações de relações; o que lhe permite perceber as contradições existentes na cultura, na educação, na sociedade e na religião e compreender o mundo e seus sistemas de um modo cada vez mais complexo e coerente.

No entanto, Piaget e Inhelder (1966/1989) assinalam que, mesmo o sujeito tendo conquistado a possibilidade de raciocinar em um nível formal, não significa que ele o faça em todas as situações. Após a conquista das operações formais, o sujeito deve estender o campo de atuação das suas estruturas aos diferentes conteúdos.

O desenvolvimento intelectual caracteriza-se, portanto, pelo seu duplo movimento de interiorização e exteriorização, em uma construção de sistemas de transformações, conduzindo das ações mais elementares às operações formais. Para Piaget (1964/1991), essas construções, por sua vez:

(...) consistem em descentração do ponto de vista, imediato e egocêntrico, para situá-lo em coordenação mais ampla de relações e noções, de tal maneira que cada novo agrupamento terminal integre a atividade própria, adaptando-a a uma nova realidade mais global. (p.69)

Em resumo, os diferentes estágios definem distintas formas de adaptação à realidade, sendo cada uma delas caracterizada por uma estrutura geral relativamente estável, que incorpora as estruturas construídas anteriormente, enriquecendo-as ao reconstruí-las e estendê-las num plano mais elevado. Essas construções, por sua vez, encontram-se diretamente sob a influência de fatores internos e externos.

Fatores do desenvolvimento

Piaget (1964/1991), levando em conta a interação entre fatores internos e externos na explicação do desenvolvimento intelectual, considera a maturação, a experiência adquirida, as interações e transmissões sociais e a equilibração como fatores fundamentais de toda evolução cognitiva.

Piaget e Inhelder (1966/1989) referem-se à maturação como o crescimento interno do organismo, principalmente, no que diz respeito aos sistemas endócrino e nervoso.

Segundo o enfoque psicogenético, ao mesmo tempo em que abre novas possibilidades à criança, sendo condição necessária para a aparição de certas condutas, a maturação atua no sentido de restringir e limitar o desenvolvimento cognitivo. Assim, se por um lado a maturação intervém, determinando a ordem de sucessão invariante dos estágios de desenvolvimento e a extensão das possibilidades num estágio específico; por outro, ela não é suficiente para causar uma atualização das estruturas que deverão ser construídas. Portanto, embora seja um fator necessário, não explica todo o desenvolvimento, permanecendo indissociável dos demais fatores e requerendo, entre outras coisas, um mínimo de exercício funcional e de experiência.

Um segundo fator de desenvolvimento é representado pelo exercício e pela experiência adquirida na ação sobre os objetos, em oposição à experiência social.

O exercício supõe sempre a ação sobre os objetos, mas não significa que todo conhecimento seja extraído deles. Esse fator determina estruturas cognitivas que dependem da atividade do sujeito, mas não implica um aumento do conhecimento do ambiente externo, constituindo-se, portanto, em um fator de autorregulação, tendo efeito positivo no aperfeiçoamento dos esquemas de ação que se consolidam em função da repetição (Mantovani de Assis, 1993).

Quanto à experiência, Piaget (1970/1991) destaca a influência de dois tipos: a experiência física e a lógico-matemática, esclarecendo que, embora estejam intimamente relacionadas e ambas derivem da ação do próprio sujeito, possuem, porém, fontes e formas de estruturação diferentes. Em suas palavras:

(...) o exame dos comportamentos da criança em relação aos objetos mostra que existem duas espécies de experiência e duas espécies de abstração¹¹, conforme a experiência incide sobre as próprias coisas e permite descobrir algumas das suas propriedades ou incide sobre coordenações que não estavam nas coisas mas que a ação ao utilizar aquelas, introduziu pelas suas próprias necessidades. (Ibid., p. 42)

A distinção entre a experiência física e a lógico-matemática evidencia, como mostra Piaget (*Ibid.*), que a primeira é tirada dos próprios objetos, ao passo que a segunda é tirada das coordenações que o sujeito exerce sobre os objetos, o que não são, de nenhuma forma, idênticas.

Para Piaget (1964/1991) a experiência física implica sempre uma descoberta por parte do sujeito, sendo que os objetos da realidade exterior são a fonte desse tipo de experiência, originando o conhecimento físico.

O conhecimento físico refere-se às propriedades observáveis que são inerentes aos objetos, tais como: a cor, a forma, a textura, o gosto, o odor, a temperatura, o som, entre outras, descobertas a partir da ação da criança sobre os

¹¹ O termo abstração refere-se à forma como o conhecimento é estruturado, isto é como se retira o conhecimento (Piaget, 1970/1991).

objetos e da observação sobre como eles reagem às suas ações. Esse tipo de conhecimento é estruturado, a partir da abstração empírica, que consiste em dissociar uma propriedade do objeto, recentemente descoberta, de outras, desprezando-as.

O outro tipo de experiência destacada por Piaget (*Ibid.*) é a lógico-matemática, que, por sua vez, possibilita o conhecimento lógico-matemático, que possui raízes em fonte essencialmente endógena, pois estrutura-se a partir da abstração reflexiva, que tem origem na coordenação das ações que o sujeito exerce sobre os objetos.

O conhecimento lógico-matemático caracteriza-se pelo fato de não regredir e, uma vez construído, nunca será esquecido. A conservação do número, da substância e a inclusão de classes são exemplos desse tipo de conhecimento.

Na obra *Fazer e Compreender*, Piaget (1974/1978) retoma a discussão do papel da experiência física e da lógico-matemática no desenvolvimento e, mais uma vez, enfatiza a distinção entre elas, declarando que a ação física é de caráter material e causal, à medida que se refere à coordenação de movimentos e, conseqüentemente, o conhecimento é extraído dos próprios objetos. A ação lógico-matemática, por sua vez, é de natureza implicativa, visto que procura estabelecer ligações entre significações e, nesse caso, o conhecimento advém das ações que o sujeito exerce sobre os objetos.

As interações e transmissões sociais constituem o terceiro fator do desenvolvimento intelectual.

Ao referir-se aos fatores sociais, Piaget (1965/1973) chama a atenção para a necessidade de distinguir a influência deles em seus aspectos sincrônicos dos diacrônicos. Segundo o autor, enquanto os primeiros, são comuns a todas as sociedades e dizem respeito às interações ou coordenações sociais; os segundos, pela sua natureza particular, variam de uma sociedade para outra, ou mesmo, de um meio social para outro.

Para o autor, ao observar o desenvolvimento da criança de diferentes culturas, verificam-se sempre determinadas condutas sociais de trocas entre crianças e entre elas e os adultos, que atuam pelo seu próprio funcionamento,

independente do conteúdo e das transmissões educativas, dando margem ao processo de socialização. Em contrapartida, há certas transmissões culturais e educativas que se manifestam de modo diferenciado em cada sociedade, como é o caso das pressões sociais que estão diretamente condicionadas pelos distintos meios socioculturais.

Para Piaget e Inhelder (1966/1989), embora as transmissões sociais e educativas, e, em especial, a linguagem desempenhem um papel essencial para o desenvolvimento, elas são insuficientes. Eles afirmam:

De um lado, a socialização é uma estruturação para a qual o indivíduo contribui tanto quanto dela recebe (...) Por outro lado, mesmo no caso das transmissões, nas quais o sujeito parece mais receptivo, como a transmissão escolar, a ação social é ineficaz sem uma assimilação ativa da criança, o que supõe instrumentos operatórios adequados. (p. 133)

Mesmo considerando a influência das transmissões sociais no desenvolvimento do indivíduo, os autores chamam a atenção para a atividade de assimilação ativa presente em qualquer ação, sem a qual qualquer transmissão social ou escolar permanece ineficaz.

Piaget (1932/1994) ressalta também o papel das interações sociais, que consistem em intercâmbios de informações, colaboração, discussão, oposição, troca de idéias que as crianças estabelecem com seus pares e com os adultos.

Ao analisar a importância das trocas sociais para o desenvolvimento da criança, Piaget (*Ibid.*) evidencia a influência das interações na construção das estruturas operatórias. Para ele, sem troca com os demais, o indivíduo não atinge o pensamento lógico. No entanto, chama a atenção para a qualidade dessas relações interindividuais, destacando que a interação entre o adulto e a criança é, por princípio, assimétrica, pois está baseada na heteronomia; apoiando-se na subordinação social. As relações entre os pares, ao contrário, estão calcadas na reciprocidade e na autonomia, pois operam em um contexto de iguais, permitindo ao sujeito a gradativa descentração.

Segundo o autor, é na relação entre iguais que a criança se vê obrigada a justificar seus pontos de vista, a descentrar sua perspectiva e reconhecer a dos outros. Nesse sentido, quanto mais a criança se relaciona socialmente e utiliza a linguagem em suas atividades, mais estrutura seu pensamento.

A equilibração representa o quarto e último fator do desenvolvimento mental e constitui, segundo Piaget (1964/1991), o elemento de coordenação dos anteriores, assegurando o equilíbrio entre os fatores internos e externos.

No modelo de desenvolvimento construtivista, a equilibração existe como um mecanismo em todos os sistemas vivos, mantendo o equilíbrio entre as atividades do organismo e as influências do meio. Tal mecanismo interno, não inato, é produto de uma construção progressiva.

A equilibração, tomada por Piaget (1975/1977), no sentido de autorregulação, constitui o fator fundamental do desenvolvimento, pois consiste em um jogo de regulações e compensações frente às perturbações exteriores causadas pelas atividades do sujeito e que constitui resposta para que ele atinja uma melhor adaptação.

A palavra equilíbrio é usada não em um sentido estático, mas no sentido dinâmico, como uma equilibração progressiva, tratando-se de uma estabilidade dinâmica, uma estrutura aberta, capaz de adaptar-se às condições variáveis do meio, o que leva Piaget (1972/1978) a afirmar: “desde que o equilíbrio seja atingido num ponto, a estrutura é integrada num novo equilíbrio em formação, até um novo equilíbrio sempre mais estável e de campo mais extenso” (p. 241).

Assim, se as estruturas intelectuais disponíveis apresentam-se insuficientes para enfrentar uma nova situação, ocorre o desequilíbrio. Atuando num movimento espiral, denominado por Piaget (1975/1977) de equilibração majorante, essas estruturas começam a se adaptar às novas circunstâncias, caminhando para um estado superior e mais complexo de equilíbrio, como forma de superação das perturbações cognitivas.

Nas palavras de Piaget e Inhelder (1966/1989), os quatro fatores mencionados não explicam apenas a evolução intelectual, deixando à parte o

desenvolvimento social e afetivo, ao contrário, a conduta é una, e é, precisamente, essa sua unidade que torna os fatores de evolução comuns.

Piaget (1964/1991), ao evidenciar a indissociabilidade entre os aspectos afetivos e os cognitivos, presentes nas ações do sujeito, destaca também o papel da afetividade no processo de desenvolvimento. Para a epistemologia genética afetividade e cognição são elementos complementares de toda conduta humana, implicando uma na outra. Segundo o autor:

(...) em toda conduta, as motivações e o dinamismo energético provém da afetividade, enquanto que as técnicas e o ajustamento dos meios empregados constituem o aspecto cognitivo. (p. 37-38)

A teoria piagetiana, ao conseguir explicar a gênese de construção das estruturas da inteligência e os fatores que intervêm nesse processo, fornece ferramentas importantes para a investigação do desenvolvimento da criança, possibilitando desvelar aspectos até então desconhecidos do pensamento infantil.

O Método Clínico ou Exploratório Crítico

Piaget, preocupado em explicar as leis que constituem o desenvolvimento e os mecanismos de passagem de uma etapa mais elementar de conhecimento para estados de conhecimentos mais avançados, desenvolveu um método de investigação, a que qual denominou de Método Clínico ou Método Exploratório Crítico.

Na obra *a Representação do mundo na criança*, Piaget (1926/1979) descreve o contexto histórico que envolveu a criação do método de pesquisa psicogenética e esclarece que, inicialmente, o seu objetivo de estudo era investigar as representações do mundo que surgem, espontaneamente, nas crianças ao longo dos diferentes estágios de seu desenvolvimento intelectual.

Essa questão apresentava-se sob dois aspectos essenciais: por um lado, havia o aspecto da forma, ou seja, do funcionamento do pensamento que se revela cada vez em que a criança entra em contato com seus pares e com o adulto, podendo, portanto, ser observado de fora; por outro, havia o aspecto do conteúdo, que necessita de uma técnica especial para que se chegue à sua descoberta, pois constitui um sistema de crenças íntimas, de que a própria criança jamais tomou consciência e de que nunca falou.

Sobre essa problemática, ele diz:

*Para avaliar a lógica da criança basta, em geral, conversar com ela e também observá-la entre outras crianças. Para avaliar as suas crenças é preciso de um método especial, que reconhecemos de imediato ser difícil, laborioso e que necessita de uma perspicácia adquirida em pelo menos um ou dois bons anos de treinamento (Piaget, *Ibid.*, p.6).*

Assim, percebeu que o estudo do conhecimento exigia a utilização de um método experimental específico, capaz de permitir a compreensão de sua gênese, e as pesquisas desenvolvidas, até então, não lhe davam subsídios para resolver o seu problema epistemológico.

Responsável por padronizar os testes de raciocínio de Burt às crianças parisienses, durante sua participação junto ao Laboratório de Psicologia Experimental de Binet, Piaget constatou que elas falhavam, sistematicamente, nos mesmos problemas e pareciam encontrar sempre os mesmos obstáculos. Tal observação o levou a começar a empregar a conversação do tipo interrogatório clínico, com seus sujeitos, com a finalidade de averiguar não o número de crianças que resolviam determinados problemas, e em que idade o faziam; mas sim, por que não os resolviam; passando a se interessar não apenas pelas respostas corretas, porém, principalmente, pelo que estava por trás das respostas erradas.

Em sua autobiografia, esclarece:

Eu descobri com estupefação que os raciocínios mais simples implicavam a inclusão de uma parte no todo ou o encaixe de relações ou ainda a “multiplicação” de classes (encontrar a parte

comum de duas entidades) apresentam até doze anos para as crianças normais dificuldades insuspeitáveis pelo adulto (1976, p.9).

Dessa forma encontra o seu próprio campo de pesquisa e tem a idéia original de adaptar o método clínico clássico, usado na medicina psiquiátrica, à investigação experimental, criando uma nova sistemática de estudo do desenvolvimento do conhecimento, capaz de reunir os recursos dos testes e da observação; e por outro lado, evitar seus respectivos inconvenientes, denominando-o de Método Exploratório Crítico.

Piaget (1926/1979) justifica a sua criação, explicando que, como o método dos testes, composto por um conjunto de questões rigidamente organizadas e aplicáveis de modo idêntico a todos os sujeitos, feitas sob as mesmas condições, e em que as respostas dadas eram contabilizadas em uma tabela ou escala de modo a permitir uma comparação qualitativa ou quantitativa, não permitia ao pesquisador descobrir os processos de raciocínio subjacentes às respostas das crianças.

Embora reconhecendo as vantagens indiscutíveis no método dos testes para a psicologia geral, Piaget (*Ibid.*) vê nele dois inconvenientes: o primeiro, de não permitir uma análise satisfatória dos dados, quando se trata de descobrir quais são os mecanismos do pensamento e o segundo, de falsear as perspectivas, ao desviar a orientação do pensamento da criança que está sendo interrogada, além de ocasionar o risco de passar-se à margem das questões essenciais e dos interesses espontâneos.

Discutindo a validade do método dos testes, Piaget (*Ibid.*) alerta:

Ao se perguntar “ quem é que faz o sol se mover?”, sugere-se de saída a idéia de uma obra exterior e se provoca o mito. Ao se perguntar “como se move o sol”, sugere-se talvez, ao contrário, um cuidado com o “como” que também não existia e provoca-se outros mitos... O único meio de evitar essas dificuldades é variar as perguntas, fazer contra-sugestões, em resumo, renunciar a qualquer questionário fixo. (p.7)

Na mesma obra, o autor comenta que o outro método de que se dispunha, na época para estudar o pensamento da criança era o da observação pura. Apesar de reconhecê-la como o ponto de partida para qualquer pesquisa sobre o

pensamento da criança e a ela dever-se sempre retornar para controlar as experiências, aponta, nesse método, a presença de certos obstáculos que limitam o seu emprego. A observação consiste em um método laborioso em que a qualidade dos resultados é obtida em detrimento de sua quantidade. Além disso, o egocentrismo intelectual da criança, que a impede de comunicar, espontaneamente, seu pensamento, representa, no caso da observação, uma grande dificuldade em identificar o que é jogo e o que é crença.

Assim, a característica essencial do método clínico é proceder de um modo misto, pois ao mesmo tempo em que emprega a experimentação, à medida que o interrogador levanta hipóteses, varia as condições em jogo e controla suas hipóteses, a partir das respostas dadas pela criança. Também inclui a observação direta, uma vez que o pesquisador leva em conta todo o contexto mental e deixa-se dirigir ao mesmo tempo em que dirige.

No início, o método clínico foi usado para captar a lógica da criança somente por meio do pensamento verbal, empregando a conversação livre. Consistia na realização de conversa sobre um tema, orientada por questões diretrizes, adaptadas ao vocabulário e às próprias situações de respostas dadas por ela, de modo a fazer com que justificasse e explicasse suas respostas. O importante não era verificar se respondia certo ou errado; mas sim, descobrir a estrutura de seu pensamento, de modo a confrontá-las com as hipóteses do investigador. Dessa fase inicial em diante, esse método sofreu modificações vinculadas aos objetivos das investigações piagetianas e às peculiaridades das situações experimentais.

Apesar de a dinâmica da investigação se manter ao longo do tempo, o método clínico passou por uma segunda fase, caracterizada pela introdução de contra-argumentações. À medida que a criança ia explicitando suas crenças, sua maneira de resolver os problemas e justificando suas respostas, o investigador levantava hipóteses sobre o que ela estava dizendo, que o levava a formular perguntas contrárias ao ponto de vista dela e a criticar-lhe o argumento, a fim de captar a firmeza de suas convicções, o que justificava o nome de: Método: Exploratório Crítico.

As investigações sobre as operações intelectuais também deram lugar a importantes modificações nas características do método clínico: em primeiro lugar, introduzindo objetos cuja manipulação produzisse transformações que pudessem chegar a ser compostas inferencialmente pela criança e, em segundo lugar, levando ao abandono do interrogatório exclusivamente verbal, substituindo-o por um processo misto em que a seqüência de perguntas, respostas e argumentos mantinham um estreito vínculo com a ação da criança sobre o material. Finalmente, passaram-se a analisar as operações de pensamento a partir de operações efetivas e concretas.

Dolle (1974/1978) destaca que a trajetória de evolução do método clínico retrata a mudança de perspectiva presente na obra de Piaget, em que seu interesse passa da apreensão da lógica infantil através da linguagem, para uma apreensão da lógica infantil na ação, sem que a linguagem seja excluída.

O autor enfatiza também que, para Piaget, o método clínico não é desprovido de inconvenientes, sendo difícil de dominar e requerendo espírito de pesquisador. Ao aplicá-lo, os iniciantes correm o risco de atribuir a tudo o que a criança diz o valor máximo, ou o valor mínimo, fazendo com que a qualidade das informações recolhidas, bem como sua interpretação dependam de um saber fazer.

Delval (1994a) descreve, conforme indicado no quadro 2 (p.33), os cinco tipos de respostas, encontradas por Piaget, a partir do método clínico. A distinção entre esses cinco tipos de respostas é uma tarefa bastante difícil, mas constitui condição necessária para eliminar o que não é interessante no estudo do pensamento da criança.

Piaget (1926/1979) adverte que:

O bom experimentador deve, efetivamente, reunir duas qualidades muitas vezes incompatíveis: saber observar, ou seja, deixar a criança falar, não desviar nada, não esgotar nada e, ao mesmo tempo, saber buscar algo de precioso, ter a cada instante uma hipótese de trabalho, uma teoria, verdadeira ou falsa, para controlar. (p. 11)

Quadro 2. Os tipos de respostas na entrevista clínica (Delval, 1994a).

Tipo	Característica	Valor
Espontânea	As que a criança possui espontaneamente sem a intervenção do experimentador ou dos adultos.	A que mais interessa conhecer.
Desencadeada	Surge na entrevista diante das perguntas do experimentador, mas são elaboradas pelo sujeito e estão relacionadas com o resto de seu pensamento.	Igualmente interessantes, à medida que o problema é colocado para o sujeito pela primeira vez.
Sugerida	São produto da entrevista, e influenciadas pela intervenção do experimentador.	Pouco interessante, devendo tratar-se de evitá-la.
Fabulada	Histórias criadas pela criança, ao longo da entrevista, com pouca relação com o tema e têm caráter pessoal.	De valor desigual e não muito grande para o estudo do problema.
Não importismo	Qualquer coisa que diz a criança para livrar-se do experimentador.	Carente de interesse.

Nesse sentido, o experimentador deve seguir a criança no seu raciocínio, na sua maneira de interagir com o meio e com os materiais à sua volta e para isso é necessário um grande domínio das técnicas do método, um preparo que pode levar muitos anos para ser completado e um abandono de preconceitos e estereótipos por parte do experimentador. É importante também que ele conheça as etapas do desenvolvimento da atividade lógica do sujeito, assim como seus conteúdos observáveis em conformidade com a psicologia genética.

Piaget (*ibid.*) alerta que cabe aos pesquisadores a grande tarefa de discernir, frente aos resultados do exame clínico, o que provém da própria criança e o que é fruto das conversas adultas incorporadas por ela.

Para verificar se as respostas são produto da estrutura mental da criança o autor destaca alguns critérios a serem respeitados na pesquisa psicogenética. Um deles refere-se à necessidade de considerar a uniformidade das respostas das crianças de uma mesma idade média. A esse respeito o autor afirma:

Se todas as crianças da mesma idade mental chegarem à mesma representação de um determinado fenômeno, apesar das contingências de suas circunstâncias pessoais, de seus encontros, as conversas ouvidas, etc., ocorre aí um primeiro sinal a favor da originalidade desta crença (p. 28).

À medida que a crença evolui com a idade, seguindo um processo contínuo, ocorrem novas conjecturas a favor de sua originalidade. Quando se trata de crença da própria criança, seu desaparecimento não será brusco, mas observar-se-á uma inter-relação entre ela e a nova crença a se implantar; pois, uma crença realmente solidária a uma determinada estrutura mental resiste à sugestão. Finalmente, Piaget (*Ibid.*) esclarece que a crença espontânea apresenta múltiplas ramificações e reage sobre um conjunto de representações aproximadas.

Desde sua criação, o método clínico permanece ligado a toda obra científica da Escola de Genebra. A extraordinária fecundidade desse método, consiste, como afirma Dolle (1974/1978), em captar a atividade lógica profunda da criança; não somente seus desempenhos funcionais e suas crenças espontâneas; mas, a estrutura de pensamento característica de um certo estágio de desenvolvimento.

A partir das pesquisas de Piaget e dos inúmeros trabalhos de seus seguidores, o método assumiu um aspecto cada vez mais sistemático, imprimindo aos estudos epistemológicos um contexto teórico fundado em um modelo lógico, possibilitando ao pesquisador saber mais precisamente o que busca e focalizando os processos cognitivos em quadros bem definidos, chegando ao diagnóstico do comportamento operatório.

Mantovani de Assis (1996) comenta que a utilização do método clínico tem se revelado adequada não somente às pesquisas ligadas à epistemologia genética, mas também à educação; pois, ao permitir apreender a gênese dos conhecimentos, o educador pode definir objetivos educacionais e estruturar o programa de ensino de modo a criar situações que desafiem o pensamento da criança, despertem a sua curiosidade e desencadeiem de modo coerente a construção do conhecimento.

O processo de investigação, criado por Piaget, constitui, portanto, um dos aspectos mais originais de sua obra, pois sua metodologia, mesmo sofrendo adaptações e transformações ao longo dos anos, continuou fiel ao princípio inicial de ser um instrumento de investigação que, levando em conta a atividade lógica própria da criança, possibilita não apenas o maior entendimento de como ocorre o desenvolvimento intelectual, mas também permite uma maior compreensão de como ocorre a formação das representações e de como evoluem dos seus níveis mais elementares às formas mais elaboradas do pensamento.

A construção do conhecimento social

A análise piagetiana sobre a origem do conhecimento é bastante diferente da defendida pelos empiristas, que reconhecem somente fontes de conhecimento externas aos indivíduos; bem como dos racionalistas, para quem o conhecimento provém exclusivamente de fontes internas. Piaget (1969/1985), em contraste, concebe o conhecimento como resultante de um processo de construção por níveis sucessivos e cada vez melhores de estruturação dos dados da realidade. Em sua interpretação, “os conhecimentos derivam da ação, não no sentido de meras respostas associativas, mas no sentido muito mais profundo da associação do real com as coordenações necessárias e gerais da ação” (*Ibid.*, p. 37).

Para a epistemologia genética o conhecimento não consiste numa simples cópia da realidade, ou num mero desdobramento de estruturas pré-formadas; ao contrário, conhecer é assimilar o real às estruturas de transformação, e essas estruturas são elaboradas pela inteligência, enquanto prolongamento das ações. De acordo com essa perspectiva, a aquisição de conhecimentos implica sempre uma posição construtivista, fruto da intervenção de fatores internos e externos, coordenados por um processo de auto-regulação ou equilíbrio. Trata-se de um processo construtivo interno, pessoal e intransferível, no decorrer do qual, é o próprio

sujeito quem coordena entre si as diferentes experiências, atribuindo-lhes um significado, organizando-as com outras anteriores, quer seja por meio do processo de descoberta, de invenção ou de transmissão social. (Scriptori, 1998)

Os estudos de Piaget e seus colaboradores demonstraram que, apesar de todo conhecimento derivar das ações do sujeito sobre o objeto, constituindo, portanto, um todo indivisível; nem todos os conhecimentos são da mesma natureza, nem sempre se aplicam a eles ações da mesma categoria. Observa-se, na construção de todo e qualquer conhecimento, a intervenção de diferentes aspectos: o físico ou adquirido a partir da experiência direta sobre os objetos, pelo processo de descoberta; o lógico-matemático ou o que provém de processos de invenção a partir da coordenação de ações que o sujeito realiza sobre os objetos e o social, proveniente das pessoas, fruto das transmissões e interações sociais.

Assim, por exemplo, sobre o objeto faca, podemos conhecer que: é de metal, dura, presta-se a cortar outros materiais, etc., saberes que são extraídos do próprio objeto, portanto, dizem respeito ao conhecimento físico. Por outro lado, uma faca é menor que um espada; que tem o mesmo comprimento tanto, quando colocada no sentido vertical, como no horizontal, etc., conhecimentos que não estão nos próprios objetos, mas se referem às coordenações de ações estabelecidas pelo sujeito e são do campo lógico-matemático. E ainda, que existem locais específicos que se encarregam de confeccionar as facas; que existem lojas específicas onde elas são vendidas. O seu nome compõe-se de quatro letras e, para escrevê-lo na nossa língua, há a necessidade de dispor as letras na seguinte ordem: f, a, c, a, e não em outra; saberes que necessitam de que as pessoas os transmitam, pois fazem parte do meio sociocultural a que o sujeito pertence e dizem respeito ao conhecimento social.

A compreensão do conhecimento social, pela sua natureza arbitrária e por fundamentar-se no consenso social, tem gerado certas incorreções. Saber que em 07 de setembro comemora-se a Independência do Brasil; que dizer “bom dia” é uma forma de cumprimento; que a pessoa, que administra a cidade, chama-se prefeito; que, em determinadas ocasiões, exigem-se vestimentas específicas, etc., são exemplos de conhecimentos que dependem diretamente da cultura a que o sujeito

pertence e só podem ser adquiridos a partir das informações fornecidas pelas pessoas. Contudo, trata-se de um processo bem diferente do simples armazenamento de informações, pois o sujeito não absorve, passivamente, esses dados, mas os assimila a partir da sua própria concepção de mundo.

Piaget (1967/1973), sem negar a especificidade de cada campo de conhecimento, afirma que:

(...) todo conhecimento do objeto, de qualquer natureza que seja é sempre assimilação a esquemas e estes esquemas contêm uma organização lógica ou matemática, por mais elementar que seja (p.378)

Para a epistemologia genética nenhum tipo de conhecimento pode ser construído sem o outro. Nenhuma propriedade física dos objetos pode ser abstraída sem um quadro lógico-matemático, assim como as relações são estabelecidas a partir das propriedades observáveis e informações recebidas do meio, ou seja, um fato não é nunca totalmente redutível a um observável.

Conforme afirma Enesco *et al.* (1995):

(...) parece óbvio admitir que o conhecimento das idéias acerca do mundo físico difere das do mundo social, o que, no entanto, não significa que a maneira de organizar e estruturar a informação seja diferente segundo o objeto de conhecimento. (p. 16)

Assim, o conhecimento do mundo social representa apenas um tipo particular de conhecimento, regido pelas mesmas leis e processos psicológicos subjacentes aos demais conhecimentos; a diferença, porém, está em que, tendo uma origem arbitrária e cultural, o conhecimento social, necessita do contato com as pessoas para a sua aquisição.

Mantovani de Assis (1999b) explica que o conhecimento social:

(...) consiste num conjunto de idéias que permitem aos indivíduos o conhecimento de si mesmo e dos outros, a compreensão das relações interpessoais e de grupo e o funcionamento geral da sociedade. (p. 46)

Sendo proveniente das convenções entre os indivíduos, o conhecimento social requer fonte exógena, assim como o conhecimento físico; no entanto, ele se refere: ao campo das denominações tanto do mundo físico como do social; às regras e normas que regem as relações sociais e às condutas a que se atribuem juízos de valor.

Em resumo, para o construtivismo piagetiano, mesmo sendo derivado de convenções sociais, o conhecimento social, assim como o físico e o lógico-matemático implicam uma atividade construtiva por parte da criança. Para compreender o mundo social, ela atua sobre a realidade e, a partir dos fatos ou observações que pode assimilar, elabora representações acerca da realidade que não são cópias fiéis dela, mas inferências, frutos de sua própria experiência (Enesco, 1996).

Piaget (1932/1994), apoiado em suas inúmeras pesquisas sobre o pensamento infantil, demonstrou que as interpretações do meio social também sofrem, durante a infância, importantes mudanças, assumindo diferentes significações em cada etapa do desenvolvimento. Os seus estudos revelam que os fatos sociais vão ganhando novas interpretações à medida que a criança constrói diferentes recursos cognitivos e de interação social.

Furth (1978), fiel a esse mesmo ponto de vista, procurou evidenciar, em seus trabalhos, a existência de etapas de construção do mundo social. O quadro 3 (p. 39), ilustra essa idéia, demonstrando o paralelismo presente na progressiva evolução da compreensão das esferas social e lógico-matemática.

Fundamentando-se na teoria piagetiana, o autor esclarece que a criança constrói a realidade social de um modo tão completo como o faz no caso da realidade física ou lógico-matemática. Quanto ao conhecimento da sociedade, também é atuando sobre a realidade que o indivíduo descobre as suas propriedades. Quando se produz um conflito entre as previsões do indivíduo e a realidade, há a necessidade de que ele reorganize suas concepções e a forma de atuar para adaptar-se ao meio. Para Furth (1978):

(...) a sociedade, como conhecimento, é uma construção em desenvolvimento constante, um fato que pode permanecer obscurecido por nossa capacidade de ter uma visão sincrônica e estática dos “objetos” no lugar de vê-los em sua perspectiva diacrônica e histórica. (p. 2)

Quadro 3: Desenvolvimento social e estágios piagetianos (Furth, 1978).

Desenvolvimento social			Desenvolvimento lógico-matemático
Conduta social indiferenciada			Ações físicas indiferenciadas ou não Estruturadas sobre as coisas: pré-operações
↓			↓
Matriz debilmente diferenciada entre: eu – os outros – sociedade			Conceitos bem estruturados frente aos fatos concretos: operações concretas
↓	↓	↓	↓
Auto- Conceito	Relações interpessoais (moralidade)	Compreensão social (mundo do trabalho)	Conceitos coerentes frente aos fatos Abstratos: operações formais

Na análise do autor, apesar da influência da teoria piagetiana, quanto à caracterização do desenvolvimento em estágios sucessivos fazer-se mais presente no campo do pensamento físico e lógico-matemático; os trabalhos, no campo das idéias sobre o mundo social, indicam que o sujeito também progride em sua compreensão da vida social em uma seqüência ordenada e que sua forma de compreender e organizar a realidade social depende do desenvolvimento alcançado por suas estruturas intelectuais.

De acordo com Delval (1992), o interesse tardio pelo estudo do conhecimento social deve-se ao fato de os conceitos, relacionados às ciências sociais, por serem muito complexos, não se encontrarem claramente definidos, e, ainda, porque não há, em relação aos conceitos de: nação, sistema democrático, classe social, família, entre outros, um consenso como ocorre com os conceitos lógico-matemáticos.

Visando à ampliação da discussão dos temas sociais, muitos pesquisadores, mesmo considerando que a compreensão do mundo social se constrói por meio das mesmas leis e processos cognitivos que regem os demais conhecimentos, têm insistido na necessidade de se realizarem trabalhos específicos nessa área do conhecimento, para que se possa conhecer, mais profundamente, quais são e como evoluem as representações que os sujeitos elaboram para dar sentido à realidade.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

O conhecimento social

Atualmente, o conhecimento social vem dando lugar a importantes investigações sobre como a criança constrói as diferentes noções sociais, deixando de ser um campo de estudo esporádico da psicologia do desenvolvimento. A bibliografia específica sobre o tema registra distintos trabalhos, abrangendo diversos conteúdos, tais como: idéias sobre família; escola; governo; igreja; direito; riqueza e pobreza; estratificação e mobilidade social; amizade; etnia; guerra e paz; lucro; e as formas de compreender as estruturas sociais, econômicas, políticas e jurídicas, dentre outros. No entanto, são relativamente poucos os estudos enfocando as idéias das crianças sobre a sociedade sob uma perspectiva cognitivo-evolutiva.

Jahoda (*apud* Enesco *et al.*, 1995), ao referir-se às investigações envolvendo aspectos do mundo social, esclarece que, mais do que a aquisição de conceitos isolados ou de informações específicas sobre a sociedade, as pesquisas nesse âmbito, devem tratar da compreensão do funcionamento dos sistemas em que se incluem os conceitos, já que tal compreensão parece estar intimamente relacionada aos progressos cognitivos do sujeito.

Este trabalho, em concordância com a posição de Jahoda (*Ibid.*), encontra a sua linha de pesquisa nas investigações evolutivas sobre a construção do conhecimento social, desenvolvidas a partir da epistemologia genética de Jean Piaget.

Neste capítulo, serão apresentadas as perspectivas teóricas sobre o estudo do conhecimento social, as representações infantis do mundo social e alguns dos principais trabalhos que estão sendo realizados a partir das investigações piagetianas. As pesquisas, apoiadas em outras linhas teóricas, serão apresentadas apenas quando se relacionarem diretamente com a questão da construção da noção de escola, por ser este o objeto da presente pesquisa.

As perspectivas teóricas sobre o conhecimento social

O interesse crescente em investigar mais profundamente as diferentes formas de estruturação do conhecimento tem feito com que, sob o tema comum de conhecimento social, muitos trabalhos, envolvendo diferentes questões e sob diversos enfoques teóricos, venham sendo realizados, tal como ocorreu com o estudo da construção do conhecimento físico e do lógico-matemático.

Delval (1994a) esclarece que o problema, relacionado a como a criança constrói as suas idéias sobre a sociedade em que vive, tem assumido diferentes enfoques. O autor sintetiza essas diferentes maneiras de explicar como as crianças adquirem os conhecimentos do mundo social a partir de dois enfoques teóricos, como pode ser observado no quadro 4.

Quadro 4: Os estudos sobre o social (Delval, 1994a).

A conduta social	O conhecimento que os sujeitos têm do mundo social, por exemplo, a aquisição dos hábitos a conduta moral, as relações com os outros, etc.	Perspectiva empirista que enfatiza o papel das influências exteriores.
A consciência e o conhecimento social	Como os sujeitos se representam no mundo social. A psicologia piagetiana e cognitiva têm mostrado que, o que os sujeitos fazem, está determinado por suas representações, e por isso, tem-se colocado mais ênfase no estudo delas, sem abandonar o estudo da conduta.	Perspectiva cognitivista que enfatiza os modelos que o sujeito constrói

Delval (*Ibid.*) esclarece que as diferentes abordagens de investigação do conhecimento social caracterizam dois grupos de estudos. Em um grupo, estão os trabalhos sobre a conduta social, cujo foco são as mudanças que vão sendo produzidas no comportamento com a idade, ou seja, como as crianças vão se aproximando da conduta adulta, sob efeito da influência de fatores externos. Em

outro grupo, seguindo a linha da psicologia cognitivista, localizam-se os estudos ligados à consciência e ao conhecimento social, tendo o trabalho próprio do sujeito como foco voltando-se, portanto, mais para o estudo do conhecimento que os sujeitos elaboram em seus estados internos.

Na análise de Enesco, Delval e Linaza (1989), as posições mais antigas, ligadas ao estudo do conhecimento da sociedade, enfatizam que a criança recebe as noções sociais dos adultos que a rodeiam e que a pressão do ambiente determina suas crenças e suas representações. Essa posição inicial serviu de sustentação para trabalhos posteriores a partir da influência: por um lado, da sociologia, e, em particular, da perspectiva de Durkheim e sua escola, para quem é a pressão social que forma as representações do indivíduo; e, por outro lado, da psicologia condutista, que atribui a formação das condutas ao ambiente.

De acordo com os autores, ambas as posições apóiam-se na idéia da socialização, compartilhando a crença de que é a influência exterior que determina as concepções do indivíduo, deixando pouco lugar para a atividade do sujeito.

Seguindo essa perspectiva da socialização, numerosos trabalhos foram realizados nos anos 50 e 60, buscando investigar a influência das variáveis do ambiente nas idéias das crianças, tais como: classe social, tipo de educação, afiliação política, religiosa, etc.

Os estudos fundamentados nessa posição teórica se dirigem, principalmente, aos conteúdos do pensamento infantil, tratando de ver até que ponto se aproximam ou se distanciam dos adultos. Observa-se, na maioria desses trabalhos publicados sob o enfoque da socialização, uma ausência de preocupação com o modo como os sujeitos organizam e selecionam as informações sociais, já que pouco destaque é dado à relação entre suas ferramentas intelectuais e sua maneira de entender a realidade social (Delval, 1989).

A partir dos anos 60, a teoria das representações coletivas de Durkheim é retomada por Serge Moscovici. De acordo com Enesco *et al.* (1995), para Moscovici, as representações sociais são um conjunto de proposições, reações, avaliações e conhecimentos compartilhados pelos membros de um grupo social. A idéia fundamental da sua corrente é a de que o sujeito recebe as representações sociais

mediante a comunicação social, ao fazer parte de um grupo social determinado; daí, acreditar-se existirem diferentes representações nos distintos grupos sociais.

Para Moscovici (1978) as representações estão presentes na sociedade; logo, não são um produto de uma construção individual, mas sim, um fenômeno social que, de alguma maneira, impõe-se aos indivíduos. Ele explica que, de um lado, existem determinações centrais, caracterizando o surgimento das representações e o seu conteúdo; de outro, determinações laterais, menos diretas, atuando sobre os aspectos cognitivos e expressivos. Nesse sentido, o conteúdo de uma representação social é concebido como a combinação de experiências individuais e coletivas, dependentes das condições sociais e históricas, fruto da emergência de fatores normativos e motivacionais.

Dentre os defensores dessa posição estão também Emler e seus colaboradores Ohana e Moscovici (1987), segundo os quais as crianças adquirem o conhecimento social, ou as representações sociais, como preferem chamar, que são características próprias dos grupos sociais a que pertencem, ao participarem diretamente de seu meio. Desse modo, os indivíduos que pertencem a grupos, ocupando posições contrastantes na sociedade, ou aqueles que pertencem a diferentes culturas, podem adquirir crenças bem diferentes sobre um mesmo assunto e deles construir diferentes representações. Assim, cada criança não inventa, individualmente, sua própria interpretação de mundo, mas a constrói em colaboração com os outros a partir da sociedade a que pertence.

Para Delval (1993) a psicologia histórico-cultural, inspirada nas idéias de Vygotsky, de forma semelhante, também enfatiza a primazia dos processos de transmissão social e cultural na explicação do desenvolvimento, acentuando a idéia de que os conhecimentos estão, de antemão, presentes na sociedade. Segundo o autor, sob a perspectiva soviética todas as funções se originam como relações entre os seres humanos. A partir dos processos de interação com a sociedade em seu conjunto, com os pais, com a escola, com os meios de comunicação, etc., o indivíduo adquire o conhecimento social, ou seja, as noções e os valores próprios do mundo social em que vive.

Enesco *et al.* (1995) advertem que, tomando por referência posições como as de Moscovici ou as da psicologia sócio-histórica, parece não ser possível explicar a originalidade das concepções infantis sobre a sociedade, pois elas parecem não levar em conta que “a criança não é introduzida de pronto a todas as normas de seu grupo social, mas só à medida que vão ganhando importância para sua vida cotidiana e, portanto, adquirem um sentido para ela” (p.14).

A posição de Piaget e seus seguidores sobre a formação da representação do mundo social, ao contrário das acima citadas, concebe a criança como um ser ativo que constrói por si mesmo tanto os seus próprios conhecimentos, como a forma de organizá-los.

Piaget (1926/1979) afirma:

O princípio a que nos referimos consiste então em não considerar a criança como um ser de pura imitação, mas como um organismo que assimila as coisas para si, seleciona, digere-as segundo sua própria estrutura. Deste ângulo mesmo aquilo que é influenciado pelo adulto pode ser original. (27)

As pesquisas apoiadas na psicologia genética revelam que os conteúdos das explicações da criança quanto ao mundo social, pelo seu caráter arbitrário, podem variar, pois dependem, diretamente, dos elementos do ambiente e da cultura; porém, a sua forma de organização é sempre semelhante, já que está diretamente ligada às estruturas intelectuais de que o sujeito dispõe nos diferentes momentos do seu desenvolvimento.

Isso significa que, para compreender o mundo social, a criança realiza um permanente trabalho de construção de explicações que, em nada, coincide com a simples reprodução das informações que recebe dos adultos, mas constitui um esforço criativo a partir do estabelecimento de inferências sobre aqueles fatos ou observações que pode assimilar.

A representação infantil do mundo social

A revisão dos trabalhos sobre o mundo social evidencia que Piaget foi um dos primeiros autores a mostrar, em seus estudos, que a criança, na elaboração de suas representações sobre o mundo, vale-se tanto das transmissões diretas ou indiretas, como de suas próprias experiências, e o nível intelectual é um fator determinante para a compreensão da realidade. Na obra *A representação do mundo na criança*, Piaget (1926/1979) demonstrou que o conteúdo do pensamento da criança, suas crenças e a elaboração de explicações sobre fenômenos e fatos passam por diferentes níveis de complexidade. Nas obras *O raciocínio na criança* (1924/1967) e *O julgamento moral da criança* (1932/1994), Piaget fornece os pontos de partida para o estudo do conhecimento social, afirmando que as interpretações sociais, feitas pela criança sobre um mesmo fato, assumem diferentes significações e passam por várias mudanças até chegarem a uma elaboração final (Godoy, 1999).

Os estudos de Piaget e seus seguidores demonstraram que, embora esteja inserida no mundo social desde o nascimento, a criança não dispõe, ao nascer, de seus instrumentos intelectuais completos, nem de uma representação do que a rodeia; ao contrário, necessita construir ambos solidariamente. Nesse processo, ela não se limita a reproduzir fielmente as informações provenientes do meio social, mas as reelabora ativamente a partir de seus próprios instrumentos intelectuais, afetivos e sociais, postos em funcionamento pelos interesses, motivações e necessidades, que estão relacionados ao contexto social em que o sujeito vive.

Ao longo do desenvolvimento, a criança constrói um repertório muito completo de comportamentos, indicando o que se deve ou não fazer e o que se pode esperar do mundo segundo as distintas situações. Esses comportamentos assumem a forma de representações, constituindo um modelo do mundo e não se parecem em nada a uma assimilação passiva, produto da influência dos adultos; ao contrário, são o resultado de uma atividade construtiva da criança a partir de elementos que recebe e seleciona do meio sociocultural.

Para Mantovani de Assis (1999b) uma prova dessa atividade são as explicações de diferentes níveis de complexidade que as crianças dão sobre a realidade social, e as soluções que encontram para os problemas que se colocam. A observação do diálogo que as crianças estabelecem com seus pares ou com os adultos, revela que, no esforço de compreender a organização social de seu meio, os pequenos desenvolvem idéias que não lhes foram diretamente transmitidas pelos adultos e não são frutos do ensino.

Da mesma forma, Denegri (1998) observou em suas pesquisas sobre a construção do conhecimento social, que, na tentativa de se adaptar à realidade social, a criança está, a todo momento, procurando explicar o mundo em que vive, e, nessa tarefa, presta atenção a um número cada vez maior de elementos, descobre novos fenômenos e constrói modelos ou representações sobre ele.

Para a autora essas representações ou modelos que o sujeito constrói para compreender o mundo social,

(...) estão compostos por imagens e representações referentes às pessoas, às interações entre elas e às expectativas que estas pessoas constroem, os papéis sociais, as normas e valores que regulam aquilo que é aceito e proibido em cada cultura, as crenças, atitudes, valores e a forma como funciona a sociedade, isto é, suas instituições. (p. 43)

O estudo das peculiaridades do pensamento infantil, na compreensão do mundo social, revelam que as representações que o sujeito elabora para dar sentido à realidade são formadas pelas normas e valores, pelas informações, e pelas explicações ou noções.

Delval (1992) chama a atenção para a distinção entre os elementos que compõem as representações, pois uma compreensão equivocada pode distorcer as investigações sobre como o conhecimento social é construído. Para o autor:

(...) se nos centramos sobre as regras, valores e informações não podemos apreciar plenamente o trabalho construtivo do sujeito, que está reproduzindo, em grande medida, o que se lhe transmitiram. (...) nas explicações do funcionamento dos sistemas sociais e nos conceitos que constituem sua estruturas as variações são muito

menores e encontramos processos construtivos que são possivelmente muito mais universais. (p. 14)

O quadro 5 apresenta os distintos elementos que compõem os modelos ou representações que a criança elabora sobre o mundo social.

Quadro 5: Elementos das representações sociais (Delval, 1994a).

Regras Normas	ou	Indicam como se deve comportar nas diferentes situações sociais	Adquire-se pela influência exterior. A criança as conhece antes de saber para que servem ou por que devem ser cumpridas. Assumem um sentido diferente, quando se constroem as explicações da sociedade.
Valores		Expressam o que a sociedade considera positivo ou negativo, o que deve se fazer ou não. Estão muito ligadas às normas.	Adquirem-se mediante transmissão dos adultos ou companheiros. O sujeito trata de adaptar seus valores aos de seus companheiros e os compartilha com eles.
Informações		Conhecimento sobre aspectos concretos da realidade social	O sujeito as recebe do ambiente, por transmissão dos adultos, dos meios de comunicação e da escola.
Noções explicações	ou	Permitem a compreensão de um aspecto da realidade social.	Adquirem-se mais tarde que as regras e valores e supõem um longo trabalho construtivo de elaboração pessoal por parte do sujeito. Uma vez constituídas servem para explicar e justificar normas e valores estabelecidos anteriormente.

Segundo o autor, as normas ou regras, os valores e as informações são fatores essenciais do conhecimento e da conduta social, pois prescrevem como devem ser as ações, e não apenas como elas são.

Desde que nasce, a criança está sujeita às regras; aos poucos, a partir das informações recebidas, em grande parte diretamente dos adultos, dos meios de comunicação e da escola sobre fatos da realidade social, e, também, da sua participação direta no mundo, vai registrando suas regularidades e aprendendo que as regras também regem o meio social.

As regras sociais vão permitir, mais tarde, a construção da idéia de papéis sociais, pois estes são formados por regras que estabelecem expectativas sobre a conduta de outros; por exemplo, de mãe, irmão, professora, etc.; que, por sua vez, permitem, por generalização, que se descubra que os irmãos se comportam de determinada maneira tratando-se, portanto, de um papel de irmão. “Quando os papéis sociais aparecem claramente como papéis, mostram que existe já uma consciência de algo que é social em sentido sociológico, de algo que é uma instituição” (Delval, 1994 a).

De acordo com Delval e Padilla (1997), juntamente com as informações e com as regras, a criança incorpora também os valores, ou seja, o que a sociedade acredita que é bom ou não para ela, digno de imitação e de elogio. Como os adultos se preocupam com o fato de a conduta da criança seguir essas normas e valores, empenham-se nisso, a fim de garantir que, no futuro, o comportamento dela possa ser considerado social, para que possa se relacionar com os outros; daí, serem esses os primeiros elementos do conhecimento social adquiridos pela criança. Saber que, por exemplo: para comprar algo, é preciso ter dinheiro; para aprender, é necessário ir à escola; não se pode pegar o que é dos outros; deve-se fazer uso dos talheres, etc... envolve regras e valores que variam de uma sociedade para outra; portanto, aspectos que precisam ser transmitidos à criança.

Esses autores advertem que, como o trabalho mental, nessa primeira etapa de aquisição do conhecimento social, é elementar, pois as regras, os valores e as informações são recebidos pelo sujeito, em sua maioria, já prontos, poder-se-ia pensar que a criança se limita a incorporá-los a partir do que os adultos lhes transmitem. Porém, mesmo nesse caso, os estudos apoiados na epistemologia genética, têm revelado que a criança não os reproduz intactos, e, ao serem incorporados, as regras, os valores e as informações sofrem deformações à medida que a criança tenta explicá-los.

Assim, aliadas às regras, aos valores e às informações, estão as noções ou explicações, que se referem a descoberta do porquê das coisas. Os autores comentam que, apesar de a criança aprender bem cedo a regra de que para comprar é preciso levar dinheiro à loja, muito antes de saber para que serve o dinheiro, ela

não consegue explicar as relações envolvidas na atividade econômica, revelando que saber como funciona o sistema social envolve não apenas aspectos normativos e valorativos, mas refere-se, principalmente, às noções ou explicações que reorganizam os dados obtidos do meio social, possibilitando ao sujeito um grau maior de compreensão.

As noções ou explicações dizem respeito a elementos que não são frutos do ensino, mas são construções dependentes de um trabalho de elaboração da própria criança e, por isso, são construídas mais tardiamente. Ao referirem-se às noções, os autores afirmam:

(...) a criança as constrói com os instrumentos intelectuais de que dispõe e chega a explicações que não coincidem com as dos adultos e que curiosamente são muito semelhantes entre crianças de distintos meios sociais e de diferentes países. (Ibid., p. 8)

Delval (1989) esclarece que as representações ou modelos elaborados pelo sujeito sobre a realidade, em que vive, abrangem os distintos aspectos do mundo natural, psicológico e social. O autor agrupa em três eixos temáticos os trabalhos que vêm sendo desenvolvidos sobre o conhecimento social, caracterizando-os como os estudos do conhecimento dos outros e de si mesmo, do conhecimento moral e convencional e do conhecimento das instituições.

Segundo o autor, o conhecimento dos outros e de si mesmo, também chamado de conhecimento psicológico ou pessoal, refere-se ao conhecimento que o sujeito vai elaborando sobre si mesmo, sobre as outras pessoas e sobre as suas relações com elas. Trata-se de um conhecimento social do ponto de vista do observador externo, pois implica a relação com outras pessoas; mas, do ponto de vista do sujeito, é um conhecimento psicológico.

Delval e Padilla (1997) destacam que esse tipo de estudo é o que tem sido tratado pelos autores britânicos sob a denominação de cognição social, enfocando as relações interpessoais como a amizade ou a autoridade. Os estudos sobre a chamada “teoria da mente” e sobre a “adoção de perspectivas” também enquadram-se nesse bloco.

O conhecimento moral e convencional trata do modo como o sujeito vai adquirindo as regras ou normas que regulam as relações com os outros. Delval (1994a) explica que as normas morais regulam os aspectos mais gerais das relações interpessoais, enquanto as normas convencionais se ocupam de regulações mais particulares, próprias de cada sociedade, com: as formas de cumprimento e cortesia, os costumes, etc. Incluem-se, nesses trabalhos, os estudos de Kohlberg e outros, desenvolvidos a partir dos trabalhos de Piaget sobre o juízo moral, fazendo também parte desse grupo a linha de estudo sobre as condutas e o raciocínio pró-social.

O conhecimento das instituições caracteriza o campo propriamente social, e constitui o objeto de estudo próprio da sociologia, envolvendo as relações entre os indivíduos ou grupos que transcendem o individual. O estudo dos indivíduos como seres sociais, que estão imersos em instituições sociais e que se comportam desempenhando papéis, como é o caso das relações com o vendedor, com o chefe, com o professor, com o representante político, não são relações pessoais, como é o caso da amizade; mas, são relações entre papéis sociais, pois tratam-se de relações institucionalizadas (Delval 1994a).

Os diferentes campos de estudo do conhecimento social, descritos por Delval (1989), evidenciam que uma das dificuldades na compreensão da sociedade e seu funcionamento é que, sua construção implica questões mais impessoais e fatos macro sociais com os quais as crianças, e mesmo muitos adultos, não têm uma experiência nem imediata, nem direta. Além disso, a aquisição de tal conhecimento, exige que o sujeito tenha que partir de informações geralmente fragmentadas, e até contraditórias, que provêm de fontes muitas vezes diversas, e, realizar a difícil tarefa de integrá-las num sistema coerente.

O mundo social, pela ampla variedade de fenômenos, que comporta, constitui um campo de estudos com limites difusos, envolvendo problemas centrais e periféricos. A compreensão da ordem política e da econômica constituem, segundo Delval e Padilla (1997), os eixos centrais em torno dos quais se organizam as questões sociais.

Além desses, outros temas também fazem parte do campo de pesquisa do conhecimento social, como indicado no quadro 6 (p.52).

Quadro 6: Campos da representação do mundo social (Delval, 1994a).

TEMAS DA REPRESENTAÇÃO	ASPECTOS SOBRE O QUE VERSAM AS REPRESENTAÇÕES DA SOCIEDADE
Economia	Produção e intercâmbio de mercadorias; A ganância ; O dinheiro; As fontes de riqueza; A riqueza dos países; O consumo; O trabalho e o emprego (em relação com a Organização social)
Política	O poder e a autoridade; Sistemas de governo; Partidos políticos; Instituições; As leis e a justiça; O conflito (em relação com a guerra e a paz);
Nação	O conhecimento do próprio país; Os estrangeiros; Os símbolos nacionais; O sentimento nacional;
Família	A concepção de família; Papéis Sexuais;
Diversidade social	Diferenças de raça; Preconceito;
Organização social	Estratificação social; Ricos e pobres; Mobilidade social; Mudanças de nível social; Classes sociais; As profissões;
Guerra e paz	O conflito social; A guerra, suas causas e soluções;
Nascimento e morte	A reprodução biológica da sociedade; Os rituais sociais; A socialização da criança; A morte como fenômeno social;
Religião	O sentido da vida; A criação do mundo; A religião; O deus das crianças; E muitos outros temas
A escola e o conhecimento	A necessidade da escola; A escola como instituição A transmissão social do conhecimento A ciência;
A história	A evolução das sociedades; O tempo histórico;

Os distintos campos da representação do mundo social têm características diferentes e graus de dificuldade desigual, conforme esclarece Delval (1994a):

Em alguns casos trata-se simplesmente da compreensão de regulações visíveis sobre certos usos sociais. Em outros há que se compreender sistemas simples, muitos de cujos aspectos podem

compreender-se de uma forma concreta. (...) em outros casos trata-se de entender um sistema muito mais amplo, que está formado por subsistemas que interatuam, como no caso da organização econômica ou a organização política da sociedade, que resulta muito complexa de entender e sua compreensão parece exigir instrumentos de tipo formal. (p. 474)

Apoiado nos dados de suas pesquisas, Delval (*Ibid.*) argumenta que:

(...) a falta de informação e experiência, e a debilidade dos instrumentos intelectuais, são dois aspectos indissociáveis que explicam o caráter das representações infantis do mundo social. (p. 471)

Para construir uma representação ou um modelo de funcionamento do sistema econômico, por exemplo, é preciso dispor de informações e experiências sobre a atividade financeira; também é preciso organizá-las e construir um sistema em que os distintos elementos se encaixem. Segundo o autor, a todo momento o indivíduo está se perguntando sobre os fatos sociais : "de onde vem o dinheiro?", "quem põe o preço nas coisas?", etc., em contrapartida, tem que organizar todos esses dados, que constituem diversos sistemas, num todo coerente, implicando uma capacidade de que a criança mais nova ainda não dispõe.

Diante dessas evidências, o autor afirma que o caráter fragmentário das experiências sociais da criança e a insuficiência de seus instrumentos intelectuais, são os fatores responsáveis pelas particularidade das representações que o sujeito vai construindo do mundo social durante o seu desenvolvimento.

O quadro 7 (p.54), retirado de Delval (1994a), apresenta algumas das características do pensamento infantil no seu esforço de compreensão da realidade social.

Delval (1994b), a partir de seus estudos sobre a compreensão infantil da sociedade, explica que a criança entende a realidade de modo bastante diferente do concebido pelo adulto. Na concepção infantil, a realidade é muito mais harmônica e cooperativa, pois a sociedade, para a criança, possui uma ordem completamente racional em que cada coisa está situada em um lugar que corresponde à realidade e serve para satisfazer as necessidades do homem.

Quadro 7: Níveis de explicações de diferentes conceitos sociais (Delval, 1994a)

NÍVEL	DINHEIRO	TRABALHO	MOBILIDADE	CARACTERÍSTICAS GERAIS
I	<ul style="list-style-type: none"> - Elemento simbólico de Intercâmbio. Dar o dinheiro em troca de algo. - Não se maneja as quantidades apenas o aspecto qualitativo. - Descoberta dos diferentes tipos de moeda e sua equivalência. - O preço é uma propriedade das coisas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividade remunerada. Geralmente se realiza fora de casa. Seu caráter permanece obscuro. - Não se compreendem as diferenças de trabalho. - Remuneração baseada na quantidade de trabalho. - Idéias confusas sobre as diferenças de qualidade dos trabalhos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ou não há mudança (se nasce) ou ocorre subitamente por meio de receber ou encontrar dinheiro. - Procedimentos: azar, loteria, trabalho (sem especificar). - Conexão obscura com trabalho e com dinheiro. 	<ul style="list-style-type: none"> - A realidade é imediata e perceptiva. - Níveis aparentes e pouco elaborados. - Não há sistemas. - A sociedade tem uma ordem racional feita para satisfazer as necessidades humanas. - Há abundância, não se entende a escassez. - Relações apenas pessoais.
II	<ul style="list-style-type: none"> - O valor das mercadorias está determinado pelo trabalho e pela escassez ou demanda. - Descoberta do mercado como regulador dos preços. - Idéia de lucro no comércio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão da escassez: não há trabalho para todos. - Diferenças de qualidade entre trabalho para todos. - Importância da preparação e da educação. - Começam a compreender a idéia de competência quando há a escassez de trabalho. - Acredita que se pode criar mais trabalho; porém, sem compreender as limitações. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mudança matizada e gradual. - Procedimentos múltiplos e complementares. - Uma vez iniciado o processo se desenvolve naturalmente. - Importância da preparação. - Competitividade individual. - Dependência da vontade e do empenho. 	<ul style="list-style-type: none"> - Descoberta de relações ou resistências da realidade. - Os recursos sociais são escassos. - Competência individual quando escasso. - Relações sociais (assalariado, chefe, vendedor) distintas das pessoais (amigo). - Compreensão de sistemas simples e de relações entre sistemas simples. - Compreensão de processos diacrônicos.
III	<ul style="list-style-type: none"> - Descoberta do capital e da propriedade dos meios de produção. - Aparece a figura do empresário. - Idéias sobre o benefício do proprietário e exploração. - O papel dos bancos como administradores do dinheiro e seu benefício. - Generalização da idéia de lucro além do comércio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Criação do trabalho por mudança no sistema total. - Começa a entender as restrições devidas ao sistema social 	<ul style="list-style-type: none"> - Visão mais realista das dificuldades de mudança. - Importância do ponto de partida e das relações sociais. - Papel ativo do sujeito em cada momento do processo. - Qualidades pessoais, ambição. - Avaliação das possibilidades e conseqüências; - Competência social. - A vontade como forma de superar os obstáculos sociais (sem ignorá-los). 	<ul style="list-style-type: none"> - Consideração de mundos possíveis. - Compreensão da competência colocando-se no lugar do outro. - Restrições sociais. - Processos temporais extensos, mas além do indivíduo. - Possibilidade de entender relações complexas entre múltiplos sistemas. - Traços ideológicos. - A equidade frente à igualdade.

Da mesma forma, as pesquisas de Delval e Padilla (1997) demonstram que as crianças pesquisadas concebem a sociedade como um lugar sem conflitos e onde a injustiça não existe, mas, se comprovam a existência de problemas desse tipo, não conseguem explicá-los, nem encontrar soluções viáveis, provavelmente, porque os vêem como algo irracional e desnecessário, como alterações pouco freqüentes na ordem normal geral.

Para essas crianças os indivíduos se esforçam para comportar-se da melhor forma possível, ajudando os demais e sempre movidos por interesses altruístas. Elas percebem que há indivíduos que não cumprem as tarefas, mas o atribuem a razões pessoais intrínsecas, ou seja, agem assim porque são maus. Acreditam também que os adultos têm sempre o saber necessário, conhecem muito bem o que fazer e sabem como fazê-lo. O conhecimento também ocupa um lugar muito importante na escala de valores dessas crianças, pois, para elas as pessoas que ocupam funções sociais de destaque, como: políticos, médicos, engenheiros, administradores, etc., são as que sabem muito e chegaram a ocupar esses cargos ao longo de anos de estudos. A noção de saber e de autoridade se identificam, e as pessoas que detêm o poder são as que têm autoridade e que mais sabem .

A ordem social é vista como regida por preferências pessoais e essas crianças não são capazes de ver atuações impessoais e o seu caráter propriamente institucional. A sociedade é concebida possuindo grandes contrastes em que as pessoas boas, são muito boas e as ruins são muito más; os ricos são muito ricos, e os pobres são muito pobres, tendo as crianças grande dificuldade para entender as posições intermediárias.

A abundância faz parte da sociedade dessas crianças; não há escassez, sendo sempre possível encontrar o que se necessita. Certamente, essa abundância está ligada não só à sua situação econômica, mas também está apoiada em uma ordem racional, ou seja, as coisas existem para favorecer o bem-estar dos seres humanos e, por isso, todos podem obter o que necessitam.

Alguns poucos princípios regem o funcionamento social e um exemplo é o fato de ser necessário pagar por tudo, inclusive por trabalho, como foi evidenciado pela pesquisa de Delval (1994b). As crianças estudadas não parecem entender os

conflitos sociais motivados pela presença de interesses contrapostos, pois para elas os interesses de cada um devem coincidir com o interesse geral; por isso, atribuem os conflitos à ignorância e à maldade. Pelas mesmas razões o compromisso é algo que não faz parte das concepções infantis, pois representa uma conquista da adolescência.

Concebem a ordem social como estática e não podem imaginar reajustes no sistema, nem formas alternativas de funcionamento. Para elas, dificilmente, a ordem social pode ser alterada e essa crença manifesta-se nas respostas infantis sobre muitos problemas: “se não houvesse professor, as pessoas não aprenderiam”; “se não houvesse loja, não se poderia comprar”; “se não houvesse chefe, tudo seria uma desordem total”; “se não existissem escolas, ninguém conseguiria trabalho”, etc.

Ainda, segundo Delval e Padilla (1997), na adolescência, esse mundo tão racional e ordenado em que um elemento não se relaciona com o outro, ao entrar em contradição com a realidade social, sofre uma grande transformação.

(...) no momento da adolescência, quando se começa entender a realidade de maneira mais exata e, ao mesmo tempo, o indivíduo começa a comprovar sua importância para mudar o mundo irracional que começa a descobrir e que é tão contraditório a tudo o que lhe ensinaram como criança durante os longos anos passados na escola. (p. 20)

A originalidade dessas idéias infantis mostra que, mesmo participando diretamente de relações familiares, escolares, etc., a criança não assimila facilmente as noções sociais. A compreensão do mundo social, por envolver aspectos demasiadamente complexos, gera conflitos reais entre o seu pensamento e o pensamento daqueles com quem convive, resultando em deformações sistemáticas das informações recebidas e do que observa ao seu redor.

As pesquisas evolutivas sobre a construção do conhecimento social

Delval (1989), em seus estudos sobre os trabalhos no âmbito do conhecimento social, atribui às pesquisas pioneiras sobre as idéias econômicas de Strauss e Danziger; seguidas pelos trabalhos de Adelson, Green y O'Neill e Adelson, sobre a política; às originais investigações de Jahoda e de Furth; e aos interessantes estudos das pesquisadoras italianas Berti e Bombi o desenvolvimento desse campo de pesquisa.

Os trabalhos desses pesquisadores revelaram a criança como um ativo pensador social, que não se limita a adquirir o que os adultos lhe transmitem. Delval (*ibid.*) acrescenta que, a partir desses trabalhos, muitos outros foram realizados, enfocando novos aspectos do mundo social tais como: a religião, a nação, o sexo, a lei, o direito, a guerra e a paz, etc.

Enesco *et al.* (1995) destacam que Danziger foi um dos primeiros pesquisadores a chamar a atenção para a necessidade de realizar estudos evolutivos sobre o conhecimento social com o fim de desvendar o processo particular de desenvolvimento. Em um estudo sobre a compreensão infantil das noções sociais, Danziger, utilizando o método clínico de Piaget, investigou as idéias de 41 crianças australianas, entre cinco e oito anos de idade, filhas de trabalhadores manuais e pequenos comerciantes, sobre três aspectos: o significado de rico e pobre, o uso do dinheiro e a funções do chefe. Nesse trabalho, o autor percebeu a existência de um desenvolvimento seqüencial que vai de concepções simples a mais complexas, presentes nos três aspectos estudados, característica coincidente com os resultados de um trabalho que realizou anteriormente, tratando das relações de parentesco, o que o levou a considerar a existência de níveis gerais na evolução dos conceitos sociais.

De acordo com Delval, Enesco e Navarro (1994), na Espanha, o primeiro trabalho, no âmbito do conhecimento social, ocorreu na década de setenta e foi desenvolvido por Delval, Soto, Fernández e um grupo de colaboradores. Tal estudo teve por finalidade conhecer a gênese da compreensão do mundo social, quanto a

alguns aspectos da ordem econômica. Utilizando-se do método clínico, os pesquisadores entrevistaram 100 sujeitos paulistanos, entre 5 e 14 anos de idade, pertencentes aos níveis socioeconômico médio alto e baixo. A investigação apoiou-se em três aspectos: a distribuição do capital, as relações de compra e venda e o processo de produção, envolvendo as fontes de riqueza e pobreza da nação.

Na conclusão do estudo, três níveis de respostas foram encontrados. No primeiro nível (5 e 6 anos), as crianças não compreendem a relação entre a troca de mercadorias por dinheiro; no segundo (7 a 11 anos), começam a compreender que o dinheiro que o vendedor recebe é utilizado para repor a mercadoria da loja e para suprir suas necessidades pessoais; e no terceiro (a partir de 11 anos), já entendem que o dinheiro que o vendedor obtém, serve para fins diversos: repor mercadorias, pagar empregados, manter sua família, ampliar o negócio, etc.

Os resultados dessa pesquisa revelaram que as questões mais simples que diziam respeito, por exemplo, à descrição de rico e pobre já estavam ao alcance das crianças de 7 e 8 anos. No entanto, a compreensão de problemas mais complexos que requeriam inferências causais e considerações de processos, como a explicação da desigualdade econômica, só aparecia nas idades mais avançadas. Em resumo, os resultados foram interpretados em relação aos progressos do desenvolvimento cognitivo dos sujeitos, que lhes proporcionam as ferramentas intelectuais necessárias para compreender e interpretar a realidade social.

Depois desse estudo, Delval e seus colaboradores desenvolveram uma série de outros trabalhos, enfocando vários conteúdos da compreensão do mundo social.

A literatura registra que, na Itália, as psicólogas Berti e Bombi (*apud* Delval, Enesco & Navarro, 1994) também se interessaram pelo desenvolvimento dos conceitos econômicos. Realizaram com crianças italianas numerosos estudos no campo da investigação evolutiva, enfocando: a origem do dinheiro; as noções de rico e pobre; a aquisição da riqueza; a relação trabalho-remuneração; as funções do banco; os meios de produção e a idéia de propriedade; etc.

Segundo Delval, Enesco e Navarro (1994), nessas investigações, como no caso da pesquisa de Danziger e na de Delval, citadas anteriormente, as autoras

encontraram tendências evolutivas similares. Os dados das pesquisas de Berti e Bombi revelaram que, entre as crianças mais novas; por um lado, há uma orientação finalista na explicação dos fenômenos sociais; e por outro, uma concepção retributiva de justiça, aspectos característicos do pensamento infantil na concepção piagetiana. Observaram também que as crianças começam descrevendo os fenômenos sociais em termos egocêntricos e, conforme vão evoluindo em seu desenvolvimento intelectual, estabelecem relações mais objetivas entre os diversos elementos e atores sociais, o que indica uma crescente capacidade de descentração, levando os sujeitos a compreenderem aspectos cada vez mais complexos.

Os estudos das autoras revelam ainda que, dentre as crianças pesquisadas, as mais novas não demonstraram possuir as ferramentas cognitivas adequadas à compreensão da realidade e para interpretar as informações que os adultos lhes proporcionam. Então, o seu pensamento é menos permeável às condições particulares de seu meio social, razão pela qual não é plausível que existam diferenças nas explicações dos sujeitos de distintos meios socioeconômicos. Segundo as pesquisadoras, as diferenças podem aparecer somente à medida que os sujeitos vão crescendo, e que o desenvolvimento de suas ferramentas intelectuais lhes permitam construir uma visão mais adequada da realidade.

Os resultados das pesquisas de Berti e Bombi (*apud* Delval, Enesco & Navarro, 1994), sem negar que podem existir certas variações no conteúdo das respostas dos sujeitos, revelaram haver mais similaridades do que diferenças estruturais no raciocínio de crianças de uma mesma idade.

Outro pesquisador, que adota um referencial teórico claramente piagetiano, é Furth, que, em um livro, publicado no ano de 1980, sob o título *The world of grown-ups*, (*apud* Enesco *et al.*, 1995) reúne um grande número de temas relacionados à compreensão infantil do mundo social.

Furth (1978), objetivando descrever níveis gerais da compreensão da sociedade, realizou um amplo estudo, entrevistando 195 crianças inglesas entre 5 e 11 anos de idade. Sua pesquisa versou sobre os seguintes conteúdos: o acesso à função e à remuneração; a obtenção do dinheiro e sua relação com o trabalho e com

o banco; a função do comércio, a procedência das mercadorias e o preço; a função da escola na sociedade e a remuneração dos professores; e as funções do governo.

Segundo o autor, a partir do estudo, foi possível identificar quatro estágios no desenvolvimento das noções sociais. Um primeiro estágio (5-6 anos), caracterizado pela atividade lúdica, denominada por Piaget de egocêntrica, fruto de elaborações personalizadas e de ausência de sistema interpretativo. Um segundo estágio (7-8 anos), denominado de compreensão das funções sociais de primeira ordem, porque, apesar de apresentar características lúdicas, mostra as primeiras interpretações baseadas na compreensão e na função imediatamente observada. Um terceiro estágio (9 a 11 anos), chamado de sistemas parciais em conflito, pois nele observa-se que as relações se ampliam à medida que as crianças as tornam conscientes e enfrentam problemas entre uma perspectiva social e pessoal, levando a diferenciação entre partes dos sistemas social pessoal e conhecimento da sociedade. E por último, um quarto estágio (11 anos em diante), caracterizado como marco sistemático concreto, pois reflete uma compreensão global da sociedade mesmo que ainda rudimentar.

Furth (*ibid.*) acrescenta que poderia ser considerado um quinto estágio, denominado de sistemático-analítico, para caracterizar um nível de compreensão mais elaborado, próprio do pensamento formal; porém, a faixa etária dos seus sujeitos não comportou esse estágio.

Em síntese, o autor admite que esses estágios revelam níveis evolutivos na compreensão social que acompanham o desenvolvimento da inteligência, podendo observar em cada nova fase a superação das contradições inerentes à fase anterior e um crescente distanciamento de preocupações pessoais em favor de uma orientação mais realista.

A literatura registra, ainda, no campo da investigação evolutiva, relacionada às distintas noções econômicas, os trabalhos realizados por: Delval e Echeita (1990); Delval, Enesco e Navarro (1994); Denegri, (1997). Enesco, Delval e Linaza (1989); Enesco *et al.* (1995); Furth (1978); Navarro e Enesco (1998); Navarro e Peñaranda (1998).

Tais autores pesquisaram as idéias das crianças sobre as relações econômicas em distintos contextos: noções de rico e pobre; as causas da desigualdade; as soluções para a pobreza; os fatores da mobilidade-econômica; a estratificação sócio-econômica; as noções acerca do valor do dinheiro e sua circulação; a compreensão do lucro, etc.

Delval, Enesco e Navarro (1994), considerando as tendências evolutivas gerais, presentes nas pesquisas sobre as noções econômicas, sintetizam-nas em três pontos gerais e intimamente relacionados.

Para os autores os primeiros conceitos econômicos construídos pela criança apóiam-se em aspectos parciais, considerados mais visíveis e periféricos da realidade econômica, e o progresso consiste em ir relacionando-os em sistemas cada vez mais complexos.

No início, as crianças percebem o mundo econômico como uma realidade particular, regida por regras próprias das relações interpessoais e em que, praticamente, não existem restrições, e o progresso consiste em diferenciar o domínio do pessoal do domínio institucional, que, por sua própria natureza, é impessoal.

No princípio, os sujeitos não entendem os progressos econômicos como partes organizadas que se sucedem em uma ordem e em um período. O progresso evolutivo consiste na capacidade de diferenciar os elementos permanentes dos passageiros e a inserção dos fenômenos econômicos em uma dimensão temporal, como é o caso da compreensão da idéia de compra e venda.

Sobre as idéias de trabalho e suas relações destacam-se os estudos de Furth (1978); e de Sierra e Enesco (1995), em cujas pesquisas foram abordadas as seguintes questões: a hierarquia de trabalho; o prestígio ocupacional; a remuneração e o acesso às distintas profissões.

As semelhanças nas explicações dessas noções dadas pelas crianças revelam uma crescente evolução nas representações sobre o trabalho, que não se justifica, unicamente, por uma maior quantidade de informação de que dispõe o sujeito com o passar da idade. Ao contrário, os avanços observados são solidários aos progressos cognitivos do indivíduo e indicam diferentes níveis conceituais

sucessivos, diretamente relacionados a dois aspectos: à necessidade de formação e à diferenciação das formas de preparação. Tal evolução é explicada por Sierra e Enesco (1995) como:

(...) uma crescente compreensão da função que cumpre a preparação prévia para o desempenho de um trabalho, junto a uma progressiva diferenciação (desde um estado inicial de indiferenciação) dos tipos de formação e dos modos de acesso, segundo o trabalho. (p. 16)

Quanto aos estudos sobre o desenvolvimento das representações infantis sobre os chefes e suas funções, encontram-se os trabalhos de Castorina e Lenzi (1991 e 1992); de Enesco e Del Olmo (1996); e de Furth (1978), que apresentam dados bastante aproximados.

Segundo Enesco e Del Olmo (1996), um aspecto comum identificado nos trabalhos sobre esse tema é a personalização das relações institucionais como um dos primeiros níveis de raciocínio. Elas discutem também que a evolução da construção dessa noção envolve um nível intermediário, em que se notam as maiores mudanças, pois, nessa etapa, ocorre o início da despersonalização das relações institucionais, ou seja, o sujeito começa a compreender que os papéis sociais são imutáveis. E ainda um nível ulterior, que coincide com o final da adolescência em que essas novidades ganham uma dimensão mais complexa e as noções se consolidam.

A compreensão dos conflitos sociais e sua solução, envolvendo as idéias sobre próprio país e países estrangeiros; e guerra e paz foram exploradas por: Delval *et al.* (1984); Delval e e Del Barrio (1992); Navarro e Enesco, (1993), cujos trabalhos também revelaram níveis de compreensão que indicavam um processo de construção da noção por parte dos sujeitos.

O caráter evolutivo na construção da noção de família foi observado por Piaget (1924/1967); e por Sastre, Silvestre e Moreno (1988).

Piaget (*Ibid.*) distingue, na construção dessa noção, três etapas evolutivas pelas quais as crianças passam até chegarem a uma definição mais objetiva do que é uma família. Na primeira etapa, a criança considera família as pessoas que têm à

sua volta, não se atendo às relações de parentesco, definindo-a como um conjunto de pessoas que moram no mesmo lugar ou que têm o mesmo sobrenome. A segunda etapa caracteriza-se pelo fato de a criança começar a estabelecer relações de parentesco, limitando-se às pessoas que estão mais próximas. Em uma terceira etapa, a definição é generalizada para todos os parentes.

Delval e Padilla (1997) registram que se encontra em andamento uma pesquisa sobre como as crianças concebem os seus próprios direitos, desenvolvida por Delval, Del Barrio e Espinosa. Noventa sujeitos, de 8 a 16 anos de idade, de ambos os sexos, foram entrevistados sobre oito situações, envolvendo os direitos à educação, à atenção médica, à informação; o conflito de direitos e um falso direito, além de algumas questões gerais, utilizando o método clínico.

Os autores comentam que os resultados iniciais dessa pesquisa indicam que as explicações das crianças vão evoluindo de uma maneira bastante regular e que seguem um processo semelhante nos distintos direitos, permitindo situar as respostas dos sujeitos em três níveis. Em um primeiro nível (8-11 anos), estão os sujeitos que não entendem as violações dos direitos; no segundo (11-13 anos), começa a aparecer uma idéia intuitiva da existência dos direitos e com a diferenciação do grau de violação segundo a intenção da pessoa e no terceiro (a partir de 14 anos), os sujeitos são conscientes da existência de direitos, diferenciam-nos de obrigações, estabelecendo relações entre eles e começam a propor soluções mais adequadas para esse problema.

No Brasil, interessantes investigações sobre diferentes aspectos da construção do conhecimento social, vêm sendo realizadas pelo Laboratório de Psicologia Genética da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, apoiadas nos estudos dos pesquisadores espanhóis Delval e Enesco e nos trabalhos da pesquisadora chilena Denegri, sob a orientação de Mantovani de Assis. Dentre esses trabalhos, destacam-se as pesquisas de Tortella (1996), Godoy (1997), Saravali (1999).

Tortella (1996) pesquisou as representações que as crianças de 5 e 6 anos de idade elaboram a respeito da amizade, quando participam de um ambiente educacional que lhes propicia a oportunidade de refletirem sobre esse tema.

A metodologia utilizada na pesquisa foi o estudo de caso, associado ao método clínico de Piaget e dela fizeram parte dezenove crianças, alunas de uma escola municipal de educação infantil, que desenvolvia um trabalho de acordo com o PROEPRE¹².

O estudo teve a duração de seis meses aproximadamente, e contou com dois momentos de coleta de dados. Primeiramente, foram realizadas entrevistas individuais com os alunos sobre a noção de amizade e as relações delas decorrentes, tendo por base as questões: “O que é ser amigo?”, “O que precisa para ser amigo?”, “O que você é do seu amigo?”, “Você é um amigo?” e “Como a gente percebe as crianças que são amigas?”.

A partir desses dados iniciais a pesquisadora elaborou atividades para serem realizadas em sala de aula, a fim de propiciar aos sujeitos a oportunidade de falarem de suas relações reais de amizade, de solucionarem conflitos, expressar sentimentos, etc. e o acompanhamento do desenvolvimento das atividades, realizadas pelas crianças em sala, caracterizou o segundo momento de coleta de dados.

Os dados obtidos indicaram que a noção de amizade é construída pelas crianças e que depende do meio em que elas vivem e das oportunidades que têm de interação. As respostas das crianças revelam que,

(...) apresentam dificuldade em dar definições, utilizam definições funcionais ou de conveniência para explicar o que entendem por amigo; não conseguem perceber as relações como independentes do lugar; nas relações de amizade, o egocentrismo vai predominar; há dificuldade em estabelecer relações de multiplicação lógica; consideram como amigos os seus pares que cumprem as regras (Tortella, 1999, p. 142).

Segundo a autora, quando solicitadas a definirem a noção de amizade, as crianças apresentam um conjunto de características comuns à sua faixa etária, que

¹² PROEPRE – é um Programa de Educação Infantil e de Ensino Fundamental elaborado por Mantovani de Assis, fundamentado na teoria de Jean Piaget, com o objetivo de favorecer o desenvolvimento da criança em seus aspectos cognitivo, social, afetivo e físico (Mantovani de Assis, 1976).

se iniciam do compartilhar atividades, evoluindo para o compartilhar sentimentos, tais como: lealdade, fidelidade e problemas pessoais.

A pesquisa também permitiu extrair algumas implicações pedagógicas. Ao enfatizar a necessidade de se proporcionarem oportunidades para a criança refletir sobre seus sentimentos, vivenciar condutas pró-sociais e de interagir com outras crianças, o estudo evidenciou a importância de a escola voltar-se para problemas atuais e deles extrair pontos que devem constituir objetos de conhecimento. Por outro lado, mostrou que, ao participar de atividades sobre esses temas, a criança tem maiores oportunidade de confrontar seu pensamento com o de seus pares, expressar sentimentos e, mais facilmente, descentrar-se.

Nessa mesma linha, Godoy (1997), objetivando identificar como crianças pertencentes a uma comunidade de nível socioeconômico baixo, alunos de uma escola municipal de educação infantil, representam as distintas etnias entre os elementos do seu grupo, investigou a representação étnica em crianças na idade pré-escolar.

A pesquisa desenvolveu-se como um estudo de caso, mediante a aplicação de um questionário informativo referente aos sujeitos e roteiros de entrevistas aplicados às crianças, a suas famílias e a seus professores. Outros procedimentos foram, gradativamente, sendo utilizados, destacando-se dentre eles: a introdução de materiais no contexto da sala de aula, como: bonecos negros; livros de histórias com personagens negras; revistas com pessoas negras; quadros contendo figuras de origens étnicas distintas para auto-identificação; identificação do grupo familiar e dos colegas. Realizou-se também, em conjunto com a professora da classe, um planejamento de conteúdos para que a temática da pesquisa pudesse ser colocada em discussão nos vários momentos da aula.

Os resultados encontrados por Godoy (1997) demonstraram que o pensamento infantil caracteriza-se por uma dualidade entre o que é subjetivo e o que as ideologias coletivas, como o preconceito, impõem. As crenças sobre a diversidade étnica da criança pareceram estar diretamente influenciadas pelos símbolos e pelo grupo social a que pertence. Nas palavras da autora:

(...) podemos afirmar que a representação infantil, detectada nesses dados da entrevista, evidenciou a presença da ideologia coletiva, deflagrando uma lacuna no processo de construção da personalidade sadia e da auto-estima e na constituição da identidade étnica do indivíduo. Também é possível identificar nos depoimentos das crianças uma assimetria entre sua identidade socialmente atribuída e a identidade subjetiva real. (Ibid., p. 137)

Saravali (1999), também apoiada no referencial teórico piagetiano, desenvolveu um interessante trabalho com o objetivo de verificar quais são as idéias que crianças, em idade pré-escolar, têm sobre os seus direitos. A pesquisa contou com 16 crianças, de 5 a 7 anos de idade, de uma escola municipal de educação infantil, localizada em um bairro de classe médio-baixa, de uma cidade do interior do estado de São Paulo, que desenvolve um trabalho de acordo com o PROEPRE.

A pesquisa foi realizada a partir de entrevistas e de atividades individuais e coletivas, utilizando-se histórias sobre os direitos das crianças, elaboradas por Delval e por Mantovani de Assis, enfocando os seguintes temas: direito à educação, direito à alimentação e direito à proteção contra maus-tratos.

A autora explica que, a partir das idéias prévias das crianças, foram programadas atividades que permitissem aos sujeitos a oportunidade de refletir sobre situações, envolvendo a questão dos direitos. As propostas desenvolvidas pela pesquisadora possibilitaram às crianças expressarem e representarem verbal e graficamente seus sentimentos e pensamentos sobre as situações apresentadas; observar ilustrações e produzir textos sobre o desrespeito aos direitos da criança; ouvir músicas e histórias a respeito do tema, etc.

Os resultados indicaram que, apesar de, inicialmente, as crianças demonstrarem desconhecer os seus direitos, chegando a confundi-los com deveres e, não encontrando soluções adequadas para resolverem situações que envolvam violação e desrespeito aos seus direitos, após participarem das propostas de atividades, elaboradas pela pesquisadora, os sujeitos apresentaram uma evolução em suas idéias iniciais.

A partir dos estudos apresentados sobre a construção do conhecimento social, fundamentados na teoria piagetiana, pôde-se observar que, no conjunto de seus resultados, as pesquisas se aproximam significativamente. Revelam que a

aquisição das noções sociais envolve uma intensa atividade construtiva por parte da criança, caracterizando-se, como enfatizam Delval e Padilla (1997), numa progressão geral que pode ser descrita em três grandes tendências evolutivas, que, por sua vez, podem subdividir-se e especificar-se de acordo com cada conteúdo, mas que, em linhas gerais, apresentam as características descritas a seguir.

Em um primeiro nível, as explicações são baseadas nos aspectos mais visíveis da situação, em observáveis que não implicam processos ocultos e que não necessitam ser inferidos. “Os pobres são reconhecidos por seu aspecto físico e os ricos têm seu dinheiro na carteira ou em um banco; se pode passar de pobre a rico encontrando dinheiro na rua” (*Ibid.*, p. 17). Nesse nível, as relações são vistas como pessoais e as crianças não reconhecem a existência de relações propriamente sociais. “(...) a professora ajuda os alunos porque os quer bem e desejam que estejam bem e aprendam” (*loc. cit.*), por exemplo.

O segundo nível caracteriza-se pelo início de consideração de aspectos não visíveis das situações, ou seja, o sujeito começa a levar em conta processos inferidos a partir das informações de que dispõe. Aparece a distinção entre as relações pessoais e as institucionalizadas ou sociais. “(...) o vendedor não é um amigo que nos proporciona as coisas que necessitamos, senão alguém que desempenha uma função social e vive disso” (*loc. cit.*). Os sujeitos desse nível percebem mais claramente os conflitos, mas não conseguem encontrar soluções satisfatórias pela dificuldade de considerar aceitáveis os diferentes pontos de vista.

No terceiro nível, os processos inferências ocupam um papel central nas explicações. Os sujeitos passam a considerar, sistematicamente, as distintas possibilidades presentes em uma situação e são capazes de coordenar os diferentes pontos de vista e de refletir sobre o possível. “Os sujeitos tornam-se críticos da ordem social existente, emitem juízos sobre o que está bem e o que não está bem, e propõem soluções alternativas” (*Ibid.*, p. 18). Observa-se, nesse nível, a possibilidade de o sujeito poder integrar as muitas e diferentes informações de modo coerente, passando a aplicar as regras de uma maneira muito mais flexível.

As pesquisas sobre a representação de escola

Na seqüência, serão relatados alguns estudos enfocando a representação de escola numa perspectiva distinta do contexto teórico evolutivo, adotado por esta investigação, e, posteriormente, serão apresentadas algumas pesquisas apoiadas na epistemologia genética.

Goodnow e Burns (1991), em seus estudos sobre o papel social do professor, pesquisaram as concepções das crianças de diferentes graus escolares sobre bons e maus professores, levando em conta os diferentes aspectos que as crianças mencionam ao colocarem as suas expectativas e concepções sobre o que é um “bom” professor.

Os dados indicaram que, apenas em alguns casos, certos pensamentos variam com o grau escolar, revelando que, no geral, as idéias das crianças pareceram diretamente ligadas ao ambiente social a que pertencem.

Nessa mesma linha, estão os trabalhos transculturais de Emler, Ohana e Moscovici (1987), que realizaram um estudo com crianças escocesas e francesas para conhecerem a compreensão do papel institucional do professor. A pesquisa teve, segundo os autores, dois objetivos principais: primeiramente, determinar quais tipos de representações crianças de diferentes idades e experiências elaboram do papel institucional de professor; e, em segundo lugar, se tais representações correspondem à imagem das burocracias de Weber.

Visando a examinar os possíveis efeitos do ambiente social na construção das representações, a amostra foi constituída por 123 crianças escocesas e 63 crianças francesas, de 7 a 11 anos de idade e de dois níveis socioeconômicos (classe média e classe baixa). A entrevista foi organizada em torno da discussão de três situações hipotéticas, envolvendo questões do contexto escolar, ligadas ao papel institucional do professor: avaliação do desempenho do aluno, orientação para a classe e aplicação ou reforço das regras.

A pesquisa revelou existirem variações nas concepções das crianças a respeito do papel do professor, e tais variações são atribuídas aos diferentes

contextos e classe social a que pertencem os sujeitos, e não, simplesmente, em função da capacidade intelectual para analisar a ação ou a estrutura social. Ao referirem-se às concepções das crianças, os autores comentam que:

(...) elas dependem das práticas institucionais particulares com as quais as crianças são confrontadas e o conjunto social e cultural do qual estas crianças são parte. Deste modo, portanto, estas representações podem ser corretamente chamadas representações sociais. (Ibid., p. 34)

As crianças da classe média demonstraram melhor compreensão da função do professor do que as crianças da classe baixa da mesma idade. As primeiras tiveram idéias mais claras sobre como o professor agiria, sobre o legítimo limite de sua ação, sobre as limitações organizacionais de suas decisões e sobre o caráter hierárquico da autoridade institucional. Os autores acreditam que tal fato possa ser, em parte, atribuído às diferenças intelectuais gerais entre as classes, mas enfatizam que o conjunto cultural diferente é o principal fator na elaboração das representações. Chamam a atenção para as várias situações em que as diferenças de classes não estiveram em paralelo com as idades diferentes, como seria esperado, se elas refletissem apenas o desenvolvimento da inteligência. Por isso, afirmam a influência prioritária dos fatores culturais no nível de representação do papel do professor, dizendo tratar-se do efeito de representações sociais; e não, de construções meramente individuais.

Os autores assinalam ainda que os resultados dessa pesquisa pareceram confirmar as observações relatadas nos estudos de Damon e de Turiel quanto à legitimação da autoridade, refletindo uma disposição das crianças e jovens de fazerem uma distinção categórica entre convenções e papéis sociais.

Em resumo, Emler, Ohana e Moscovici (1987) concluíram que, desde cedo, as crianças podem distinguir entre os aspectos pessoais do papel e as normas e obrigações do professor em termos formais, e tal compreensão se encontra ligada de forma direta à classe social e às diferenças nacionais, e não consiste, unicamente, em um produto do nível cognitivo dos sujeitos. A pesquisa sugere que

as representações das crianças relativas a papéis organizacionais têm origens sociais, tratando-se, portanto, de um conjunto de idéias determinadas pela cultura.

Salles (1995), objetivando apreender a representação social da escola e dos estudos de alunos da oitava série e primeiro colegial, realizou uma pesquisa em quatro escolas públicas do interior do estado de São Paulo, em que foram coletados, por meio de entrevistas semi-estruturadas, os depoimentos de 24 alunos. A análise desses depoimentos indicou uma tendência à homogeneização da representação social da escola e dos estudos. Segundo a autora, os entrevistados atribuíram à escola o poder de concretizar desejos e aspirações futuras, demonstrando grande importância aos estudos. A esse respeito comenta:

(...) possivelmente, a ideologia e os meios de comunicação criam e veiculam uma imagem sobre a escola e sobre os estudos que, somados ao contato ou a exemplo de pessoas que estudaram e atingiram uma posição social melhor, se generaliza e se torna parte das representações sociais. (Ibid., p. 94)

Cruz (1997) examinou, em seu estudo, a trajetória da representação de escola em um grupo de 5 crianças pobres ao longo do seu primeiro ano de escolaridade e sua pesquisa foi desenvolvida na cidade de Fortaleza (Ceará).

Para conhecer as representações que as crianças têm da escola, a pesquisadora adaptou dois procedimentos do exame psicológico infantil (desenhos-histórias e histórias para completar) e realizou entrevistas na casa das crianças e na escola. A análise dos dados baseou-se na teoria das representações sociais de Moscovici e indicou, segundo a pesquisadora, que as representações iniciais evoluem a partir das experiências sociais vivenciadas.

Ela comenta que, bem cedo, as crianças percebem que a escola está voltada para uma minoria, e o depoimento delas revela que a escola é o lugar onde se aprende, mas é também o local em que se tem que mostrar que se sabe. A experiência escolar dessas crianças é marcada pelo predomínio da técnica sobre a compreensão. As próprias professoras não acreditam na possibilidade de seus alunos aprenderem, e como aprendem pouco, o medo de lhes ser exigido mais do que são capazes está sempre presente.

Outro dado relevante, levantado pela pesquisa, é que, em geral, na escola as crianças sentem-se abandonadas à própria sorte, e muitos vêm como solução a fuga do ambiente ameaçador. Por outro lado, a ameaça de expulsão é uma constante nas representações das crianças, provocando-lhes insegurança quanto à continuidade de sua escolarização. A incapacidade para aprender e o comportamento inadequado são os principais motivos percebidos para a expulsão. Nesse processo, em geral, os pais são vistos como aliados da escola, pois a submissão às normas escolares, recomendada pelas mães, é captada com bastante clareza pelas crianças.

Ao acompanhar as representações de escola dessas crianças pôde-se compreender melhor o quanto o desempenho escolar delas é resultado de múltiplos e complexos fatores, evidenciando que tal desempenho se reflete não só no modo como pensam e sentem a escola, mas também a si mesmas. A autora afirma:

(...) acompanhar a evolução da representação de escola dessas crianças significou acompanhar as dificuldades que foram enfrentando no seu contato com essa instituição e a gradativa diminuição da confiança, tanto em obter ajuda da professora para vencer essas dificuldades, como nas suas próprias possibilidades para aprender (Ibid., p. 107).

Para Cruz (*Ibid.*) o fato de apenas uma, entre as cinco crianças pesquisadas, ter conseguido ser aprovada no final do ano letivo, reflete a inadequação da escola para realizar a sua tarefa, concluindo que o saldo final da experiência escolar dessas crianças é negativo, pois revela o fracasso e a diminuição de sua auto-estima como aprendizes e como pessoas.

O trabalho de Chaves e Barbosa (1998), também apoiado na teoria da representação social de Moscovici, teve por objetivo descrever como 19 alunos das escolas públicas do ensino de primeiro grau representam o ambiente escolar e qual o significado social que ele adquire no contexto de suas vidas.

Tendo, por hipótese, que os padrões de avaliação de um indivíduo sobre o ambiente do qual participa determinam as formas de sua interação com ele, os

autores realizaram entrevistas com alunos de 8 a 14 anos de idade, de escolas públicas do ensino de primeiro grau da cidade de Salvador, Bahia.

Os depoimentos foram submetidos a uma análise temática de conteúdo, a partir de que foram construídas sete categorias. No geral, os dados revelaram que as representações dos sujeitos da pesquisa, oriundos de camadas populares, têm uma aproximação positiva em relação à instituição escolar, pois mostraram-se disponíveis à escolarização, estando incluído, no seu cotidiano, freqüentar escolas e desenvolver as atividades escolares.

Gonçalves (1994), também buscando conhecer as representações sobre a escola em crianças que estivessem tendo uma primeira experiência escolar, realizou uma pesquisa com dez crianças de uma pré escola municipal da periferia de Ribeirão Preto.

Para apreender a representação desses sujeitos, a autora apoiou-se nos estudos de Vygotsky e utilizou, como procedimento para coleta de dados, os seguintes recursos: o desenho da escola; interpretação de três situações escolares; comentários sobre história; dramatização; entrevistas e observação em sala de aula.

A pesquisa partiu da hipótese de que a construção de uma representação pelas crianças é um processo dinâmico e constante, feito na interação delas com o contexto em que vivem, refletindo a sua participação ativa em seu confronto com a escola.

A autora comenta que o estudo indicou, dentre as principais situações com que a criança se depara no dia-a-dia escolar: a desvalorização do produto infantil e da própria criança; a crença na incapacidade de alcançar alguns saberes; a valorização do desenhar letras em detrimento da linguagem escrita; a falta de cooperação entre os colegas; a camuflagem da função escolar e a submissão.

Castorina e Lenzi (1991 e 1992), de acordo com a psicologia genética, pesquisaram o processo de construção conceitual das noções sociais sobre os aspectos normativos da autoridade escolar de 56 sujeitos, de 6 a 12 anos de idade, pertencentes à classe média, em uma escola municipal da cidade de Buenos Aires.

Os dados dessa pesquisa foram analisados em dois momentos, gerando dois estudos específicos. No primeiro, Castorina e Lenzi (1991) consideraram as

idéias iniciais das crianças sobre o tema em questão; e no segundo (*Ibid.*,1992), focalizaram as idéias mais avançadas dos sujeitos.

Essa forma de apresentação do trabalho não é usual em pesquisa de psicologia genética, já que esta apresenta, ao menos, uma descrição dos níveis de construção infantil, bem como uma elaboração quantitativa dos dados. No entanto, os autores esclarecem que tal forma de discussão dos dados, apoiados nas seguintes razões:

Em primeiro lugar, pôr em evidência a originalidade das idéias infantis que cremos haver encontrado, como a hipótese do “dono”, do que nos ocuparemos adiante. [...] queremos pôr em relevo não só que se trata de idéias irreduzíveis da informação adulta e portanto próprias ao pensamento infantil, mas também que elas provêm de um trabalho intelectual sobre os observáveis comportamentais e outros indicadores do objeto de conhecimento. Por outra parte, a natureza das afirmações infantis sugere certas ressonâncias com o que mostram os estudos das ciências sociais sobre a autoridade na história da política.

Em segundo lugar, nos propomos a mostrar uma análise qualitativa dos dados obtidos pela investigação clínico-crítica. Ou seja, oferecer uma forma de abordar as idéias das crianças, tratando de inferi-las através de uma interpretação sistemática das respostas, assim como um intento por “reconstruir” suas articulações em forma de uma teoria (Castorina e Lenzi, 1991, p. 19).

No primeiro estudo, a investigação foi organizada, considerando os seguintes aspectos da normatividade da autoridade escolar:

a) A autoridade é considerada pela criança como parte de uma instituição?

b) Quais são os atributos e funções que as crianças atribuem à figura de autoridade na escola?

c) Qual é o alcance e os limites dos atos emanados da autoridade?

d) Quais são as razões que as crianças invocam para justificar ou negar os atos da autoridade?

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi o método clínico crítico de Jean Piaget, característico das investigações psicogenéticas, a partir de perguntas-chave derivadas dos problemas colocados na investigação. As respostas foram analisadas em suas várias dimensões e, posteriormente, foi esboçado um

sistema conceitual articulador das idéias infantis, que derivava da coerência de uma mesma criança nas distintas dimensões, a fim de identificar a existência de uma teoria implícita sobre a autoridade escolar. Por último, as respostas que apresentavam resultados semelhantes foram categorizadas.

A partir das conceituações infantis sobre as dimensões da autoridade, Castorina e Lenzi (*Ibid.*) organizaram os resultados em termos de uma teoria infantil, argumentando que: "(...) se trata de uma teoria "intuitiva", que não cumpre estritamente com os requisitos exigidos por uma teoria científica, porém resulta instrumental ao nosso propósito" (p.22).

Concluem, então, que a teoria das crianças sobre o domínio da autoridade escolar se dá de maneira personalizada; as atividades são fragmentárias, não são pensadas pelas funções que transcendem as pessoas e não formam parte de uma instituição. As crianças formulam hipóteses originais, acreditam que existe ou existiu um dono que define a hierarquia, os limites e a legitimidade da autoridade.

A hipótese do dono da escola revela que o problema da autoridade vai além dos seus atos visíveis, tratando de explicar as razões de seu lugar na escola, seus direitos e de prescrever seus limites. Daí, concluírem que essas idéias não são formuladas pelas crianças como produto de informação escolar, mas como hipóteses próprias frente ao objeto social-escola, quer dizer que elas participam de uma interação com o sistema da autoridade escolar, realizam uma prática vivida com ela e seus atos prescritivos, e conceitualizam esse objeto, embora de maneira fragmentária, como ator do seu conhecimento.

Conforme justificado por Castorina e Lenzi (1992), em um segundo estudo, os dados da pesquisa foram analisados a partir das idéias mais avançadas dos sujeitos, buscando a elaboração do que eles chamaram de teoria maximal. Para encontrarem os processos de reconstrução das conceitualizações mais avançadas, os dados foram confrontados com os da teoria minimal, obtidos durante o primeiro estudo.

Essa segunda análise mostrou uma evolução na compreensão da autoridade escolar pelas crianças, indicando a passagem de uma série de atividades ou relações entre pessoas a um mundo de cargos, regras e relações entre os papéis

que cabem a elas, o que supõe, na opinião dos autores, a passagem de “um domínio de atividades ‘mais personalizadas’ a um domínio de funções e relações ‘normativas’ que subsistem as pessoas e que se objetivam” (*Ibid.*,p. 46).

Para Castorina e Lenzi (*Ibid.*) os resultados dos estudos comprovaram a hipótese de que as idéias das crianças não são reproduções das informações dos adultos, mas construções próprias do pensamento infantil, sendo, portanto, provenientes, de um lado, de um trabalho intelectual sobre as observações comportamentais, e de outro, demonstrando ressonâncias com os estudos das ciências sociais na história política.

Sastre, Silvestre e Moreno (1988) relatam a pesquisa realizada por M. Joan, cujo objetivo consistiu em conhecer como evoluem as idéias das crianças de 5 a 10 anos de idade sobre a instituição escolar. O estudo desenvolveu-se como uma proposta de trabalho em grupos de três crianças, em que lhes pedia que dessem sua opinião sobre os seguintes problemas: o que se deve fazer quando em um bairro faltam escolas; o que se faz e para que serve o que se aprende na escola; que pessoas trabalham na escola; e que responsabilidades têm os distintos estabelecimentos relacionados à escola.

O estudo revelou que, nessa idade, essas crianças demonstraram ter dificuldade para traduzir as experiências da escola em sistemas significativos e a imagem que elaboram dela está mais próxima da de uma família do que de uma instituição pública. Em relação ao edifício escolar, por exemplo, desconhecem a existência de leis e controle social sobre suas construções.

Elas a descrevem como composta pelas seguintes pessoas: crianças, professores, secretária e diretor. Os requisitos para ser diretor são: passar por uma rua onde estão construindo uma escola e depois obter os votos da comunidade do bairro e entre suas responsabilidades estão: despedir os professores que faltam; decidir quais alunos passam ou repetem de ano; se as roupas das festas devem vir de casa ou ser confeccionadas na escola e o número de alunos da escola e da classe, atribuindo-lhe também a responsabilidade de decidir a disciplina e o conteúdo do ensino.

Ao explicar como as matérias de ensino são escolhidas, as crianças pesquisadas passam uma imagem da escola totalmente centrada em si mesma, fechada ao dinamismo histórico e social. Acreditam que os professores são os estandartes da tradição e sabem porque foram instruídos; portanto, ensinam da mesma forma que aprenderam.

A imagem que essas crianças têm dos professores é a de pessoas amáveis e que estão totalmente empenhadas em que os alunos trabalhem, fiquem quietos e se comportem bem; e quando o conseguem, ficam contentes; caso contrário, ficam tristes. Os professores também não se cansam nunca exceto se forem muito velhos; escolheram a profissão porque gostam de estar com as crianças e de ensinar-lhes; e também não são ricos e nem pobres, porque, se fossem ricos, teriam a própria escola, e então, seriam diretores.

A respeito da escala hierárquica manifestam uma grande instabilidade nas respostas. Ora atribuem ao diretor toda a responsabilidade da escola, ora dizem que os professores também gozam de uma total autonomia. Essas crianças acreditam que o pais não têm nenhuma responsabilidade na escola e sua função se limita a acompanhar seus filhos a ela.

De acordo com as autoras, é na opinião sobre a função da escola que se observa uma defasagem maior entre os modelos infantis e adultos, pois, enquanto os sistemas educativos afirmam que a função da educação é o desenvolvimento integral do indivíduo, essas crianças centram-se na formação acadêmica. Quando se busca aprofundar mais esse aspecto, os sujeitos remetem a utilidade das coisas que se aprende na escola à vida futura.

Em seu conjunto, as respostas dessas crianças revelam a escola como uma instituição muito instável, que pode sofrer mudanças de um dia para o outro, sem que elas repercutam de forma negativa no que é verdadeiramente importante para os sujeitos, ou seja, aprender a escrever e fazer deveres.

Diante dessa conclusão, Sastre, Silvestre e Moreno (1988) destacam: "(...) os anos passados na escola não parecem deixar sinal nem sobre a organização institucional da escola, nem sobre as relações sociais que se estabelecem entre os indivíduos que estão nela" (p.68).

Martinez-Day e Marrufo (1998) investigaram as concepções de 35 crianças, entre 8 e 14 anos de idade, procedentes de escolas primárias e secundárias da cidade de Quéretaro, no México, a respeito das concepções que as crianças e adolescentes têm sobre uma das atividades importantes do papel institucional de professor, que é a função de avaliar o aluno.

Objetivando descobrir quais são os critérios que as crianças acreditam que devam ser levados em consideração por parte do professor, para determinar a classificação dos alunos; as autoras apresentaram aos sujeitos uma história envolvendo uma situação contraditória, já que o aluno que trabalha mais é o que obtém piores resultados, enquanto que o aluno fraco responde bem às perguntas do exame; não coincidindo com o que, geralmente, é ensinado aos alunos sobre o desempenho e sobre os resultados escolares, nem com os critérios de se proceder a avaliação que, geralmente, são adotados nas escolas.

Os sujeitos foram entrevistados individualmente, mediante um interrogatório semi-estruturado, utilizando o método de entrevista clínica piagetiana. A análise dos dados levou em consideração duas questões principais: por um lado, a aceitação da possibilidade do dilema da história; e por outro, os argumentos utilizados pelos sujeitos como critérios que o professor utiliza para o processo de avaliação.

Os resultados obtidos, a partir da análise das respostas dos sujeitos em cada um dos diferentes grupos de idade, mostraram, de acordo com as autoras, que:

As explicações que dão acerca da possibilidade de que suceda o que a história assinala, compõem-se por uma parte de aspectos que cotidianamente o contexto escolar demanda dos alunos e sobre o que comumente valoriza em seu desempenho, tais como o esforço, a atenção na classe, e cumprimento de tarefas, a disciplina, o bom comportamento, etc. Por outra parte aparecem argumentos em que implicitamente estão as concepções que têm acerca de como se ordena e se organiza o contexto escolar e que são as que representam variações e diferenças entre crianças e adolescentes.
(p. 14)

Segundo Martinez-Day e Marrufo (1998), os resultados obtidos a respeito da primeira questão revelaram que tanto as crianças, quanto os adolescentes

acreditam que aquele que trabalha mais, obterá bons resultados, e o que não trabalha, resultados piores.

Os dados evidenciaram ainda que, somente aos 13 e 14 anos, os sujeitos distinguem, facilmente, as variáveis referentes a capacidades e interesses individuais, como o fato de ser trabalhador influir no desempenho e nos resultados escolares. Antes dessa idade, essas variáveis não são identificadas como importantes e, portanto, não podem influenciar no resultado da avaliação.

Dentre os aspectos considerados pelas crianças e adolescentes como relevantes no processo de avaliação, estão: a realização das tarefas e a qualidade delas; a participação; as provas; a conduta; a limpeza; a ordem; etc. Tais aspectos permitiram às autoras a identificação de duas grandes categorias: a primeira, se refere ao fato de que o professor deve classificar os alunos em função do resultado final do exame; e a segunda, destaca que o professor deve considerar, na avaliação, o trabalho e o esforço continuado do aluno ao longo do curso.

Para as autoras a maioria das crianças de 8 anos consideram que a classificação deve ser realizada com base nos resultados do exame; a partir de 9 e até os 11 anos, paulatinamente, optam por uma situação eclética em que o professor considera regularmente a ambos, respeitando assim o resultado do exame e o trabalho do aluno e, afinal, de 12 anos em diante, sistematicamente, consideram que o professor deve valorizar, sobretudo, o esforço e o trabalho continuado do aluno ao longo de um período.

Os dados da pesquisa de Martinez-Day e Marrufo (1998) permitiram concluir que as concepções das crianças sobre o papel institucional do professor, quanto à tarefa de avaliar o aluno, estão relacionadas tanto às expectativas e às demandas que circulam no contexto escolar, quanto aos níveis cognitivos deles. Constatou-se que os mais jovens identificaram, unicamente, partes do processo, principalmente, os aspectos mais concretos; enquanto que os maiores demonstraram reconhecer probabilidades e diferenças nas capacidades e interesses pessoais dos professores e nos alunos.

A partir da pesquisa bibliográfica, pôde-se observar que as investigações sobre as representações de escola parecem estar apoiadas, em maior número, em

concepções mais próximas à teoria das representações sociais de Moscovici, cujo objetivo está mais voltado ao estudo de atitudes, valores e informações dos sujeitos.

De um modo geral, os resultados dos trabalhos fundamentados nessa teoria são interpretados como existindo certas representações sociais coletivas, compartilhadas por um grupo ou sociedade, que são transmitidas, direta ou indiretamente ao indivíduo, enfim, são as pressões sociais que formam as representações.

Por outro lado, apesar de encontradas em menor número, pesquisas fundamentadas numa visão construtivista, procuraram não apenas identificar o conteúdo das representações, mas também demonstrar que, nesse processo, os observáveis sofrem deformações, resultando em concepções originais, fruto do desenvolvimento cognitivo e das experiências das quais o sujeito participa.

Ao evidenciar o processo evolutivo presente na construção das noções sociais, estudos coerentes à teoria piagetiana puderam explicar as peculiaridades do pensamento infantil, revelando que as idéias, que as crianças elaboram sobre os diferentes conteúdos sociais, não são produtos da reprodução de informações adultas, mas construções próprias do pensamento infantil, a partir das próprias hipóteses que formulam frente ao objeto de conhecimento.

Em resumo, esses trabalhos conseguiram explicar as diferenças encontradas nas respostas dadas por crianças de distintas idades, que vivem em um meio similar, e também as semelhanças entre as justificativas análogas encontradas em crianças de distintos meios e de idades parecidas, revelando tratar-se de um processo evolutivo, de construção de diferenciações a partir de unidades muito globais até a constituição de um sistema realista e coerente.

DELINEAMENTO DA PESQUISA

Justificativa

Nos últimos anos, o aparecimento de novos trabalhos sobre os aspectos sociais do desenvolvimento psicológico tem conduzido a uma renovação nas pesquisas sobre a compreensão da sociedade. Observa-se um crescente interesse em estudar a formação das representações ou modelos do mundo de que as crianças se utilizam para dar sentido à realidade social.

Pesquisas na área do conhecimento dessa realidade explicam que, apesar de possuir uma origem arbitrária e ter como fonte as pessoas, o processo de compreensão do objeto de conhecimento social nada tem de simples e linear, pelo contrário, implica um laborioso processo de construção de explicações por parte do sujeito.

A aquisição do conhecimento social, como evidenciado nos trabalhos de Piaget e seus colaboradores, depende dos recursos simbólicos e das idéias que o sujeito elabora a partir dos seus instrumentos cognitivos. Trata-se de um processo de construção de representações, partindo de informações fragmentadas e sem relação entre si, e que vão, gradativamente, sendo reelaboradas até serem substituídas por idéias mais avançadas que integram as primeiras (Enesco, Delval & Linaza, 1989).

Por essa razão, pesquisar as idéias que crianças de diferentes idades formulam sobre a realidade social que as rodeia e os caminhos até atingir o pensamento adulto, faz-se cada vez mais necessário, assumindo o seu estudo uma grande importância, tanto do ponto de vista teórico quanto prático.

Do ponto de vista teórico, porque pode explicar como ocorre a evolução da compreensão das questões sociais; do ponto de vista prático, porque pode contribuir para a adequação do processo educativo às reais possibilidades da criança, fazendo com que o conteúdo seja realmente compreendido por ela, possibilitando-lhe uma melhor adaptação ao mundo social e ao mesmo tempo,

contribuindo para que a criança possa tornar-se um agente transformador da sociedade em que vive quanto às mudanças políticas, científicas e culturais.

No caso específico deste estudo, conhecer que compreensão as crianças e os adolescentes possuem sobre a escola, visto ser um dos espaços institucionais com que mais cedo se relacionam e com que mais tempo convivem, é de fundamental importância, uma vez que os dados obtidos muito podem desvendar sobre em que aspectos do cotidiano escolar os sujeitos apóiam-se para elaborar suas representações, bem como, quais são os processos evolutivos, envolvidos na compreensão dessa noção.

O interesse por este trabalho justifica-se, ainda, pelo fato de que a bibliografia registra poucos estudos sobre como as crianças compreendem a instituição escolar, e mais escassos ainda são os que enfocam essa questão de um ponto de vista cognitivo evolutivo e que consideram o conhecimento da realidade escolar como resultado de uma construção por parte do próprio sujeito.

A maior parte dos estudos sobre a escola parecem estar orientados para os fenômenos macrosociais da educação, ou seja, para questões diretamente ligadas ao ensino e à aprendizagem. Poucos trabalhos tratam do tipo de raciocínio e dos argumentos elaborados nos distintos momentos evolutivos, que estão subjacentes às respostas das crianças frente a aspectos da realidade escolar.

Diante desse contexto, apesar de a discussão sobre a escola não ser nova, considera-se que a originalidade deste estudo está em focar uma perspectiva psicogenética, buscando ampliar as informações sobre esse campo de conhecimento. Acrescenta-se a isso o fato de que, participar da vida social, ser capaz de analisar os fenômenos existentes em seu interior e vê-los criticamente, é condição necessária para que o sujeito possa entender a sociedade em que vive, nos seus mais diferentes aspectos, e o seu próprio papel dentro dela. Nesse sentido, a escola como instituição responsável pela ação educativa não pode pautar-se por um ensino memorístico, contentando-se em desempenhar a função de transmissora de conhecimentos; faz-se necessário que essa instituição assumam-se como um espaço de construção da cidadania e para isso deve, constantemente, rever a sua

estrutura e procurar, cada vez mais, adequá-la às reais necessidades dos seus alunos.

Problema

A escola, como uma instituição social, apresenta-se para o sujeito como um problema interpretativo que necessita ser compreendido e, por isso, implica, por parte dele, um esforço particular de atribuição de significados. Dessa maneira, esta pesquisa foi direcionada no sentido de responder às seguintes questões:

- Que representações as crianças e os adolescentes elaboram a respeito da escola?
- Tais representações evoluem ao longo das diferentes idades?
- Que relações existem entre as representações de escola dos sujeitos de diferentes níveis socioeconômicos?

Hipóteses

Os resultados dos estudos evolutivos sobre a construção do conhecimento social, desenvolvidos nas últimas décadas, demonstram que o processo de elaboração das explicações que os sujeitos dão sobre o mundo social não coincidem com os modelos adultos, ao contrário, trata-se de um esforço pessoal, construtivo e criativo, limitado pelas estruturas cognitivas disponíveis e pelo tipo de experiência de

que o sujeito participa, evoluindo de um pensamento mais centrado nos aspectos concretos e diretamente observáveis a uma capacidade para fazer inferências e captar transformações não visíveis e relacionadas aos processos sociais (Delval & Padilla, 1997).

Apoiadas nesses dados, as hipóteses subjacentes a este estudo são:

- 1) Os sujeitos elaboram, ao longo do seu desenvolvimento psicológico, representações sobre a escola que não são cópias da realidade, nem simples reprodução do que os adultos lhes transmitem;
- 2) À proporção que a idade aumenta, essas representações vão diferenciando-se tanto quantitativa como qualitativamente;
- 3) As representações sobre escola são influenciadas pelo nível socioeconômico ao qual os sujeitos pertencem.

Objetivos

Mais do que a simples aquisição do conceito isolado ou de informações específicas sobre o tema em questão, pretende-se, com este trabalho, investigar em que medida as representações infantis sobre a escola possuem elementos comuns com as descritas, em diferentes estudos evolutivos, envolvendo outras noções do conhecimento social. Partindo desses pressupostos, os objetivos desta pesquisa são:

- Identificar que representações as crianças e os adolescentes elaboram a respeito de escola;

- Comprovar a existência de uma evolução na construção dessas representações ao longo das diferentes idades;
- Comprovar se as representações de escola, elaboradas pelos sujeitos, são influenciadas pelo nível sócioeconômico ao qual pertencem.

Os sujeitos

Participaram da presente pesquisa 80 sujeitos, na faixa etária entre 7 e 15 anos, distribuídos em 5 grupos de idade, de ambos os sexos, freqüentando, desde a 1ª série do ensino fundamental até o 1º ano do ensino médio, pertencentes a dois níveis socioeconômicos (40 sujeitos do nível alto e 40 sujeitos do nível baixo), conforme demonstrado no quadro 8.

Quadro 8 – Distribuição dos sujeitos da pesquisa.

Idade	7 anos	9 anos	11 anos	13 anos	15 anos
Número de sujeitos NSE baixo	8	8	8	8	8
Número de sujeitos NSE alto	8	8	8	8	8
Total de sujeitos	16	16	16	16	16

Legenda: NSE: nível socioeconômico

A caracterização do nível sócioeconômico foi estabelecida, levando-se em consideração a ocupação e o nível de escolaridade dos pais ou responsáveis pelos sujeitos. Os critérios utilizados para a classificação socioeconômica em nível baixo e

alto tiveram por base as categorias propostas pela Comissão de Vestibular da UNICAMP, divulgada no Manual do Candidato da UNICAMP, 1998.

Para efeito de identificação do nível sócioeconômico, a Comissão de Vestibular (Manual do Candidato da UNICAMP, 1998) considera as categorias I e II como nível alto; categorias III, IV e V como nível médio e as categorias VI, VII e VIII como nível baixo, conforme indicado no quadro 9.

Quadro 9 - Categorias profissionais utilizadas para a classificação socioeconômica (*Ibid.*, p 20 –21).

Categoria I	Altos cargos políticos e administrativos, proprietários de grandes empresas e assemelhados.
Categoria II	Profissionais liberais – cargos de gerência ou direção, proprietários de empresas de tamanho médio.
Categoria III	Posições mais baixas de supervisão ou inspeção de ocupação não-manuais, proprietários de pequenas empresas comerciais, industriais, agropecuárias, etc.
Categoria IV	Ocupações não-manuais de rotina e assemelhados.
Categoria V	Supervisão de trabalho manual e ocupações assemelhados.
Categoria VI	Ocupações manuais especializadas e assemelhados.
Categoria VII	Ocupações manuais não especializadas
Categoria VIII	Ocupações do lar.

A amostra, correspondente aos sujeitos pertencentes ao nível socioeconômico baixo, foi retirada de duas¹³ escolas públicas estaduais, localizadas na periferia da cidade de Americana. Dentre a população dessas escolas, foram

¹³ A necessidade de trabalhar com duas escolas públicas justificou-se em função da nova forma de organização das escolas no Estado de São Paulo, em que houve o desmembramento do ensino fundamental, passando a existir escolas que trabalham de 1ª a 4ª séries; portanto, com alunos de 7 a 12 anos aproximadamente; e escolas de 5ª a 8ª séries, com alunos de 11 a 16 anos.

selecionados os sujeitos cujos pais desenvolviam ocupações manuais não especializadas ou ocupações do lar.

Para a composição da amostra de sujeitos de nível socioeconômico alto, tomou-se a população de uma escola privada, localizada no município de Americana. Nessa escola, por ser uma entidade particular, freqüentada por alunos de maior poder aquisitivo, foram selecionados os sujeitos cujos pais ocupam altos cargos políticos e administrativos, proprietários de grandes empresas, profissionais liberais, ou ainda, ocupam cargos diretivos.

Apesar da diferença administrativa (públicas e privada), as escolas compartilham, em linhas gerais, da mesma filosofia pedagógica, centrando seu trabalho na transmissão dos conteúdos; no entanto, demonstram grande preocupação em desenvolver um trabalho mais próximo da realidade e que melhor atenda às necessidades de seus alunos.

Caracterização da pesquisa

Considerando a natureza do problema estudado, a presente pesquisa consiste em um estudo exploratório, segundo um modelo que pode ser classificado como “*ex post facto*”. Tal modelo de pesquisa empírica caracteriza-se, principalmente, pelo fato de o investigador não ter controle direto sobre as variáveis correlacionáveis, porque suas manifestações já ocorreram, e elas são, por sua natureza, não manipuláveis.

O que se busca, nessa modalidade de investigação, como evidenciou Kerlinger (1973), é conhecer o fato e oferecer apenas prováveis explicações sobre as possíveis relações existentes entre as variáveis estudadas, sem intervenção direta.

No caso específico desta pesquisa, o que se pretende é conhecer as representações sobre a escola, elaboradas por crianças e adolescentes; e as

possíveis relações entre tais representações e as variáveis: nível sócioeconômico e idade.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa e quantitativa, do tipo transversal, em que serão investigados sujeitos de diferentes idades e pertencentes a dois níveis socioeconômicos; mas, em um mesmo momento, utilizando-se o Método de Investigação Histórico Crítico ou Clínico¹⁴ de Jean Piaget, que permite acompanhar o raciocínio do sujeito e conhecer como ele estrutura seu pensamento.

A presente pesquisa caracteriza-se, portanto, como um estudo evolutivo sobre a construção do conhecimento social e está fundamentada na psicologia genética piagetiana.

Procedimentos

A coleta de dados desta pesquisa ocorreu mediante entrevista individual do tipo clínica. Como previsto nessa modalidade de investigação, uma série de perguntas semi-estruturadas, adaptadas às diferentes idades, foram propostas aos sujeitos, buscando-se obter justificativas que permitissem conhecer as idéias das crianças e dos adolescentes frente ao tema em questão. Houve, no decorrer da entrevista, a formulação de perguntas suplementares, a partir das idéias manifestadas pelos sujeitos, com o objetivo de entender os meandros de seu raciocínio.

Uma das grandes dificuldades encontradas, no desenvolvimento deste estudo, foi a seleção das questões que serviram de base para a entrevista clínica. A não localização, na bibliografia especializada, de um instrumento já utilizado que possibilitasse conhecer as idéias das crianças e adolescentes sobre a escola, levou à elaboração de um questionário semi-estruturado, parcialmente baseado em M. Joan (*apud* Sastre, Silvestre & Moreno, 1988).

Após a elaboração das questões, o instrumento foi testado em dez sujeitos, durante a realização de dois estudos pilotos, para ajustes e correções necessárias, e, só então, foi utilizado nesta pesquisa.

Na formulação do questionário semi-estruturado, procuraram-se incluir perguntas, exigindo diferentes níveis de elaboração por parte dos sujeitos. Com algumas perguntas, apenas se pretendia saber a informação de que o sujeito dispunha em relação ao tema; outras, implicavam respostas descritivas; e havia aquelas que solicitavam explicações e justificativas para as afirmações apresentadas pelos sujeitos.

Organizou-se a entrevista, levando-se em consideração conhecer como os sujeitos representam a escola em seu aspecto institucional, ou seja, como os sujeitos compreendem a origem da escola, seu objetivo educacional e as funções das pessoas que a constituem.

As entrevistas foram realizadas, individualmente, pela própria pesquisadora, durando, em média, 30 a 40 minutos e foram gravadas em fitas cassetes e transcritas textualmente.

O desenvolvimento deste estudo envolveu as seguintes etapas:

- 1) projeto piloto, compreendendo um estudo exploratório para a construção do instrumento de coleta de dados;
- 2) seleção da amostra;
- 3) coleta de dados a partir da aplicação de entrevista individual do tipo clínica;
- 4) transcrição dos protocolos;
- 5) tabulação dos dados;
- 6) identificação de conteúdos das representações a partir das respostas dos sujeitos;
- 7) inferência de categorias levando-se em consideração os conteúdos identificados;
- 8) tratamento estatístico visando a verificar a existência de associação entre as variáveis estudadas;

¹⁴ Vide Método Clínico ou Histórico Crítico no capítulo sobre a fundamentação teórica.

9) análise qualitativa dos dados, baseada no tipo de argumentação presente nas respostas dos sujeitos;

10) verificação da existência ou não de uma ordenação de crescente complexidade das respostas, que caracterizem mudanças evolutivas, na construção da noção de escola.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Como já foi explicitado, para investigar que representações as crianças e os adolescentes de diferentes idades e níveis socioeconômicos elaboram sobre a escola, ao longo do seu desenvolvimento psicológico, foram realizadas entrevistas clínicas, a partir de um questionário semi-estruturado, enfocando a origem da escola, seu objetivo educacional e as funções das pessoas que a constituem. (Anexo 1)

Como previsto nas investigações, utilizando o Método Clínico, levando-se em conta as idéias prévias dos sujeitos sobre o tema em questão e buscando acompanhar as interpretações que eles fazem das perguntas formuladas, procurou-se solicitar-lhes justificativas ou explicações sobre suas respostas, a fim de conhecer melhor a convicção de suas idéias.

A partir dos dados coletados e registrados nos protocolos, constatou-se que as respostas dos sujeitos permitiam a análise dos resultados por blocos, correspondendo a sete idéias centrais.

Para se evitar uma apresentação desnecessária de dados e tabelas, optou-se em fazer a apresentação e discussão dos dados por blocos, porque as respostas referem-se a um mesmo tema; e portanto, é o resultado de seu conjunto que irá permitir uma melhor compreensão do raciocínio dos sujeitos. Tal opção justifica-se, ainda, por ser a forma de análise adotada em outras investigações evolutivas sobre a construção do conhecimento social.

Levando-se em consideração as seguintes variáveis independentes: idade e nível socioeconômico (NSE) e variável dependente: categorias das respostas dos sujeitos, foram destacados os seguintes blocos de análise, enfocando as principais idéias sobre a construção da noção de escola apresentadas pelos sujeitos estudados:

- 1° Bloco: Caracterização inicial da escola;
- 2° Bloco: Compreensão do objetivo educacional da escola;
- 3° Bloco: Explicações para a origem da escola;
- 4° Bloco: Identificação e descrição das funções que constituem a escola;

5° Bloco: Caracterização das funções do diretor;

6° Bloco: Compreensão da necessidade de formação para o exercício da função de professor/diretor;

7° Bloco: Solução para o problema de falta e/ou criação de escolas.

Definidos os 7 blocos, realizou-se, com cada um deles, três etapas específicas de análises complementares. Em um primeiro momento, as respostas foram classificadas em categorias; posteriormente, os dados foram submetidos a uma análise estatística e, finalmente, procedeu-se a uma análise qualitativa das respostas para a identificação das idéias implícitas nas explicações dos sujeitos.

A inferência de categorias de cada bloco em separado foi realizada a partir das respostas dos sujeitos em estado bruto e de categorias elaboradas por outros autores, como: Delval (1989,1993, 1994b, etc.), Denegri (1997,1998), Enesco (1996, etc.) e outros, em estudos guiados por marco teórico e metodológico semelhantes aos adotados neste trabalho. Com a análise das categorias procurou-se investigar qual o significado ou conteúdos que os sujeitos atribuem aos problemas apresentados e as soluções que propõem para as situações em questão.

Deve-se esclarecer que, quando o sujeito forneceu mais de uma resposta, pertencente a mesma categoria, foi contabilizado apenas uma vez; por outro lado, foi computada cada resposta referente a uma ou várias categorias, por isso, o número total de respostas em cada bloco não coincide, necessariamente, com o número total dos participantes da pesquisa.

Destaca-se, também, que a organização das categorias de respostas, nos diversos blocos, seguiu uma ordem crescente de elaboração; contudo, respostas, consideradas de um mesmo grau de complexidade, podem referir-se a conteúdos diferenciados.

A análise estatística¹⁵ também ocorreu de maneira específica para cada

¹⁵ O tratamento estatístico foi realizado pela empresa Estat Júnior – Estudos Aplicados à Estatística, sob a orientação do Prof. Mário Gneri, do Instituto de Estatística da UNICAMP. Os métodos estatísticos utilizados foram, inicialmente, a análise de frequência das categorias, para se ter uma noção *a priori* de como os dados se comportam e, posteriormente, foi aplicado o teste de qui-quadrado, para verificar a correlação entre as variáveis analisadas, levando-se em consideração um nível de significância de 5%, o que implica 95% de confiança.

bloco, aplicando-se o teste de Qui-quadrado (X^2), com a finalidade de verificar a relação de dependência entre as variáveis: idades e categorias de respostas; e nível socioeconômico e categorias de respostas.

A análise qualitativa das respostas por blocos consistiu, inicialmente, em identificar os tipos de explicações dadas pelos sujeitos, considerando: os elementos que levam em conta; a natureza desses elementos; o modo como os relacionam (personalizada ou institucional); a visão que possuem dos fenômenos sociais (como processo ou como fatos pontuais); a diferença entre o estado das coisas (entre o que é e o que deve ser) e a coordenação entre juízos de fatos e juízos de direitos.

Após a análise, em separado, dos 7 blocos, os dados foram discutidos em seu conjunto. Nessa etapa, os testes estatísticos também foram aplicados com o objetivo de verificar a relação de dependência entre o nível geral de respostas apresentadas pelos sujeitos e as idades, entre o nível geral de respostas apresentadas pelos sujeitos e os níveis socioeconômicos. Finalmente, realizou-se uma análise qualitativa do conjunto das respostas de todos os blocos, visando à confirmação ou não da existência de uma tendência evolutiva geral, presente nas representações dos sujeitos sobre a escola.

Num primeiro momento, os resultados de cada um dos blocos de respostas serão apresentados e discutidos e, por fim, será apresentada a análise geral da construção da noção de escola.

1° Bloco: Caracterização inicial da escola

O 1° bloco de respostas diz respeito ao modo como os sujeitos caracterizam a escola, ou seja, o que consideram necessário para ser uma escola.

A questão central que norteou a análise desse bloco foi: “O que é preciso para ser uma escola?”.

As respostas apresentadas pelos sujeitos foram classificadas em 6 categorias:

1. Aspectos materiais:

A categoria aspectos materiais refere-se às respostas em que a caracterização da escola está apoiada em dados externos, diretamente observáveis, tais como: estrutura física (construção do prédio, sala de aula, e outros.); materiais (de construção, didáticos, e outros.); etc. Nessa categoria, também foram incluídas as respostas referentes à necessidade de um nome para a escola.

2. Aspectos humanos:

Essa categoria é constituída por respostas que, para caracterizar a escola, os sujeitos referem-se às pessoas que fazem parte dessa instituição, tais como: os profissionais da escola (diretores, professores, funcionários, etc.); os pais (para matrícula, para levar os filhos, etc.) e os alunos.

3. Aspectos subjetivos:

A categoria aspectos subjetivos compõe-se pelas respostas que incluem desejos pessoais, valores e estados emocionais na caracterização da escola. Nessa categoria, observam-se respostas cujas descrições da escola estão apoiadas na necessidade de: “boa vontade; interesse em fazer a escola; bons professores; pessoa que gosta de ser diretora; etc.”.

4. Aspectos materiais e humanos:

Essa categoria refere-se às respostas em que os aspectos materiais e humanos estão integrados na caracterização da escola.

5. Aspectos educacionais:

As respostas que originaram a categoria aspectos educacionais fazem referência direta à relação ensino-aprendizagem. A caracterização da escola relaciona-se à identificação dos conteúdos curriculares e à descrição das atividades nela realizadas.

6. Aspectos institucionais:

A categoria aspectos institucionais diz respeito às respostas apoiadas na idéia de escola como espaço educativo, destinado à formação do aluno. Nessa categoria, as respostas contemplam o caráter institucional da escola, concebendo-a como: “uma instituição responsável por garantir a aquisição de conhecimentos; ampliar a cultura; possibilitar o desenvolvimento das capacidades individuais; colaborar com a preparação profissional; etc.”.

Os resultados, apresentados na tabela 1, correspondem ao número de respostas referentes a essas categorias.

Tabela 1: 1º Bloco: Caracterização inicial da escola – Distribuição de respostas por categorias e por idade.

CATEGORIA	IDADE					Total Global
	7	9	11	13	15	
1. Aspectos materiais	11	7				18
2. Aspectos humanos		3	1			4
3. Aspectos subjetivos		1	1	2	1	5
4. Asp.materiais e humanos	5	6	13	13	10	47
5. Aspectos educacionais		3	9	3	6	21
6. Aspectos institucionais				3	6	9
Total Global	16	20	24	21	23	104

Teste de Qui-quadrado: $X^2 = 75,713$; gl = 20 ; p < 0,001

Observa-se, na tabela 1, que a categoria 4, referente aos aspectos materiais e humanos de forma integrada, apresenta a maior frequência de respostas. Enquadram-se, nessa categoria, 47 respostas, apresentadas por sujeitos de todas as idades.

A segunda categoria que apresenta o maior número de respostas é a referente aos aspectos educacionais, categoria 5, seguida da categoria 1, aspectos exclusivamente materiais.

As descrições baseadas em: aspectos humanos, categoria 2; aspectos subjetivos, categoria 3, e aspectos institucionais, categoria 6, foram as que obtiveram um menor número de respostas.

Percebe-se que, nas respostas dos sujeitos de 7 anos, a caracterização da escola baseia-se quase que exclusivamente em aspectos materiais. Aparecem, entre os sujeitos dessa idade, algumas respostas fazendo a integração dos aspectos materiais e humanos.

As respostas dos sujeitos de 9 a 11 anos de idade assumem características bastante semelhantes. Nota-se que, nessa faixa etária, suas explicações distribuem-se pelas categorias 1 a 5. Já as respostas dos sujeitos mais velhos vão constituir as categorias 4, aspectos materiais e humanos e 5, aspectos educacionais.

A referência aos aspectos institucionais, categoria 6, aparece em menor número e ocorre apenas nas respostas de alguns sujeitos entre 13 e 15 anos de idade.

Comparando-se os dados referentes aos distintos grupos de idades, observa-se uma tendência caracterizada pelo predomínio de respostas que se enquadram nas primeiras categorias entre 7 e 9 anos, com uma drástica diminuição do número dessas respostas nas idades posteriores; e uma forte associação entre as respostas pertencentes à última categoria e as idades 13 e 15 anos.

Para verificar a relação de dependência entre as variáveis estudadas, aplicou-se o Teste de Qui-quadrado, com um nível de significância de 5%. A análise estatística apontou que há, nesse 1º bloco, uma associação positiva entre as idades

e às respostas, indicando que as categorias estão diretamente relacionadas às idades dos sujeitos.

Constata-se pela tabela 2 que, tanto no caso dos sujeitos de nível socioeconômico baixo como no de alto, as respostas, correspondentes à categoria 4, englobando a integração dos aspectos materiais e humanos, foram as mais numerosas.

Tabela 2: 1º Bloco: Caracterização inicial da escola – Distribuição de respostas por categorias e por nível socioeconômico (NSE).

CATEGORIA	NSE		Total Global
	baixo	alto	
1. Aspectos materiais	14	4	18
2. Aspectos humanos		4	4
3. Aspectos subjetivos	2	3	5
4. Asp.materiais e humanos	24	23	47
5. Aspectos educacionais	9	12	21
6. Aspectos institucionais	1	8	9
Total Global	50	54	104

Teste de Qui-quadrado: $\chi^2 = 15,519$; gl = 5; p = 0,005

Comparando-se as respostas, observa-se que nas dos sujeitos de nível socioeconômico baixo há uma predominância daquelas que se enquadram nas categorias 4, 1 e 5, aspectos materiais e humanos, seguidos dos aspectos estritamente materiais, e aspectos educacionais, respectivamente.

As respostas dos sujeitos pertencentes ao nível socioeconômico alto incluem-se nas categorias 4, 5 e 6, referentes aos aspectos materiais e humanos, aspectos educacionais e aspectos institucionais, respectivamente.

A referência à categoria aspecto institucional apareceu em apenas 1 resposta de um sujeito de nível socioeconômico baixo, enquanto que 8 respostas dos sujeitos de nível socioeconômico alto pertencem a essa categoria.

A análise estatística, realizada sobre os dados desse bloco de respostas mostrou que existe uma relação de dependência entre o nível socioeconômico e as categorias, ou seja, as categorias de respostas são influenciadas pelo nível socioeconômico a que o sujeito pertence.

Em continuidade, visando a identificar as diferenças na qualidade e complexidade das respostas apresentadas pelos sujeitos, os dados foram analisados, qualitativamente, a partir das diferentes categorias.

Sob o ponto de vista evolutivo, podem-se observar algumas mudanças no tipo de aspecto mencionado pelos sujeitos, ao caracterizarem inicialmente a escola, visto que os dados evidenciaram que a incidência das respostas, incluídas nas categorias de respostas menos elaboradas, diminuem com o passar da idade, No entanto, as respostas, que apresentam maior elaboração e maior complexidade e, portanto, se enquadram-se nas categorias mais altas, aumentam com a idade.

Sobre as perguntas: “O que é preciso para ser uma escola? Mais alguma coisa? Por que para ser uma escola é necessário tudo o que você disse? ”, observa-se que as respostas enquadradas nas 2 primeiras categorias, aspectos materiais e aspectos humanos, apóiam-se, exclusivamente, em descrições de dados visíveis, aqueles observados diretamente a partir de fatos concretos. No entanto, faz-se necessário esclarecer que as perguntas não referiram-se de modo direto a aspectos externos; ao contrário, o que se buscava era justamente identificar aquilo que os sujeitos consideram necessário para ser uma escola. Do mesmo modo, nenhuma das perguntas teve por objetivo sugerir respostas que se enquadrassem nesta ou naquela categoria, sendo que a finalidade das questões era fazer um levantamento das crenças espontâneas dos sujeitos a respeito do tema investigado.

As respostas, que constituíram essas primeiras categorias, apresentam uma natureza fundamentalmente anedótica, ou seja, são inspiradas em experiências particulares e, em muitos casos, apresentaram um forte componente de fabulação, como pode ser observado nos extratos de protocolos apresentados a seguir¹⁶:

¹⁶ Nos fragmentos de protocolos, as respostas das crianças estão em itálico e as perguntas do entrevistador não.

Bár. (7;7 – NSE baixo):

- *Pra ser escola primeiro precisa ter o nome; assim, o nome certo da escola, como a escola chama. (...) - Porque senão ninguém vai saber que é escola, vai pensar que é outra coisa, assim, uma fábrica. - Dá para confundir a escola com uma fábrica? - Se não tem escrito nada, como vai saber que é escola aqui? - Se não dá pra ver a quadra, o pátio, ninguém vai saber que é uma escola. - Precisa de mais alguma coisa pra ser uma escola? - Ah! Eu acho que pode ser de qualquer jeito, menos uma casa. (...) - Tem que ter assim, a diretoria, as salas de aula, as carteiras, os livros, essas coisas. - Por que precisa de todas essas coisas? - Pra escola não ficar vazia, sem nada.*

Mar. (7;1 – NSE alto):

- *Tem que ser que nem essa.(...) - Tem que ter as salas de cima e as de baixo, a diretoria, aonde entra, a cantina, os banheiros de menina e menino. (...) - Tem que ter as quadras pra educação física. Essa escola não tem quadra e a gente tem que fazer educação física lá na outra escola. - Por que precisa de tudo isso que você falou pra ser escola? - Porque tem a hora da atividade na sala de aula, a hora da aula de informática e a hora do lanche que a gente come e brinca um pouco. - Toda escola é igual a essa? Não, tem a EMEI¹⁷ que é para as crianças pequenas e lá tem o parquinho e lá fica mais brincando, não aprende tanta coisa.*

Lae. (9;2 – NSE baixo):

- *Primeiro tem que falar pro pedreiro fazer a escola. - Aí tem que ver quem vai comprar o tijolo, o cimento, as janelas, as portas. (...) - Depois que fica pronta tem que comprar o portão, as cadeiras, as carteiras, a mesa da professora, a TV, a máquina de xerox, o telefone, tudo da escola.(...) - Tem que ter os livros, os papel que a diretora escreve, as carteirinhas pra marcar quem falta e as notas. - Precisa de tudo isso para ser uma escola? - Claro, se não é escola, é uma casa só. - Por que você acha que precisa de tudo isso para ser escola? - Porque senão vai ficar uma escola feia, sem nada, e ninguém vai vim estudar aqui.*

Cam. (9;7 – NSE alto):

- *Uma escola? (...) - Acho que tem que ser um pouco grande e tem que ter uma sala para cada classe; assim, uma para a primeira, uma para a segunda, para a terceira e para a quarta e depois para o ginásio também e tem que ter a diretoria para se os meninos ficar com bagunça ir lá falar com o diretor. (...) - Ah! tem que ter as apostilas, os livros e a cantina também tem que ter, pra gente comprar o lanche. - Por que precisa de tudo isso que você falou para ser uma escola? - Pra gente poder estudar e aprender as coisas.*

Percebe-se, nessas respostas, que as justificativas apresentadas pelas crianças parecem dominadas por uma orientação finalista. Ao referirem-se aos aspectos materiais e aos aspectos humanos, os sujeitos os tomam como tendo um fim em si mesmos, e não, como meios para a consecução do objetivo maior da escola, ou seja, sua função educacional.

¹⁷ EMEI – Escolas Municipais de Educação Infantil - Denominação das escolas que atendem crianças de 4 a 6 anos no Município de Americana.

Um dado interessante, observados nas respostas enquadradas na categoria aspectos subjetivos, é o de que, ao incluírem, na caracterização da escola desejos pessoais, valores e estados emocionais, os sujeitos valem-se de um ponto de vista absoluto, demonstrando uma ausência de relativização de juízos de valor.

Bár. (9;9 – NSE alto):

- Primeiro de tudo tem que ter gente com vontade de fazer a escola. (...) - Aí faz as classes, as quadras, a diretoria, os banheiros e chama os professores que gostam de dar aula e os alunos pra fazer a matrícula. (...) - Acho que aí só precisa de apoio mesmo. - Como “apoio”, você pode me explicar isso? - Assim, apoio dos pais, porque tem gente que não liga pra fazer escola e aí as crianças tem que ficar na rua, pedindo dinheiro.

Kar. (11;1 – NSE alto):

- Depois que abre a escola e tem os móveis, o material.(...) - Eu acho que precisa também das pessoas pra trabalhar, dos professores, dos diretores, da coordenadora, dos funcionários pra limpeza, de todo mundo que gosta de trabalhar na escola (...) - Por que você acha que precisa disso que você falou para ser uma escola? - Pra funcionar bem, pra ser uma escola bem em ordem, bem bonita. - Você já viu uma escola sem carteiras, lousa, mesa, sem os livros? - Eu acho que tem que ter tudo certo, pras salas de aula, pra diretoria, na cantina, na secretaria; aí, se tem tudo bem em ordem a escola fica mais bonita, dá vontade de vim estudar. - Eu vi na televisão que tem escolas que estão com os vidros quebrados, as carteiras arrebitadas, uma sujeira e ninguém quer estudar lá, e não dá pra aprender num lugar assim. - Por que você acha que não dá pra aprender num lugar assim? - Porque pra aprender bem, tem que ser numa escola boa, com os professores de cada classe pra dar aula, gente pra limpar sempre a escola, não deixar ela suja e se os alunos estragar o diretor tem que ficar bravo, chamar a atenção e não deixar ficar só estragando a escola.

Cas. (13;9 – NSE baixo):

- Precisa de muita união e uma pessoa bem inteligente, assim que nem o diretor, pra tomar conta da escola, e dos professores pra ensinar, e das outras pessoas pra limpeza da escola e pra fazer a merenda. (...) - De bastante aluno, mas que tenha vontade de aprender e não fique só bagunçando. - Por que precisa de tudo isso para ser uma escola? - Pra escola funcionar bem, não ficar com falta de professor, tendo que ficar de janela, a escola toda suja e os alunos só repetindo de ano. E também pros alunos que quer aprender poder aprender, sem ter que ficar com a classe toda com zoeira e os professores tendo que ficar chamando a atenção toda hora.

Rob. (13;11 – NSE alto):

- Pra ser escola acho que tem que ser um lugar de gente boa, que se interessa em fazer escola, que não quer que as crianças fiquem sem estudar. (...) - Acho que também de dinheiro pra fazer uma boa reforma e comprar as carteiras, as mesas das professoras, o material, tudo o que tem que ter na escola. - Por que é necessário tudo o que você falou para ser uma escola? - Porque não adianta querer começar a escola se está sem as coisas, não tem tudo organizado. - Eu acho que pra poder funcionar e as pessoas querer fazer matrícula tem que ter as condições mínimas, porque quem vê que é uma escola nova, como essa organizada, que dá um bom estudo, quer que o filho estude nessa escola e nem se importa de pagar um pouco mais caro, mas sabe que aqui o aluno tem tudo pra aprender bem.

Nas respostas em que aparece a integração dos aspectos materiais e humanos, juntamente com os aspectos educacionais, a compreensão desses elementos não difere muito daquela apresentada nas respostas que constituíram as categorias 1, 2 e 3; pois, mesmo utilizando-se de uma linguagem mais elaborada, os sujeitos não parecem relacionar tais aspectos de forma objetiva; por isso, a caracterização da escola continua apoiada, de forma geral, nas descrições de fatos particulares, ligados às próprias experiências, como ilustram os exemplos que se seguem.

Mar. (9;11 – NSE baixo):

- A escola tem que ser assim que nem uma casa mais, mais grande. Tem que ter assim a entrada com o portão, a sala com o xerox, aí a sala das diretoras, o pátio bem grande com a cozinha e aí as salas de aula e os banheiros, e também a biblioteca e a sala de vídeo. (...) - Não. Ah! tem que ter a casa do homem que cuida da escola, para não deixar ninguém roubar nada e também é bom ter as quadras e as árvores. - Por que precisa de tudo isso para ser uma escola? - Porque uma escola sem árvore fica ruim, não tem ar puro para os alunos, e a diretora falou que vai plantar muitas árvores na nossa escola, para ficar bonita e para os alunos gostar de aprender aqui.

Viv. (9;10 – NSE alto):

- Pra ser escola acho que precisa primeiro um lugar e aí os alunos pra vim fazer a matrícula e da diretora e dos outros pra cuidar da faxina e atender o telefone. (...) - Tem que ter os professores, porque se tiver a escola sem professor o aluno vai ficar meio perdido e não vai conseguir entender a apostila. (...) - Não, porque se tiver só prédio, quem vai ensinar? - Por que precisa de tudo isso que você falou para ser uma escola? - Pra escola ficar completa, não ficar faltando nada. - Aí é só o aluno vim e estudar e ele vai aprender bem.

Edi. (11;8 – NSE baixo):

- Primeiro de tudo tem que construir o prédio e aí chamar as pessoas para trabalhar. (...) - Precisa dos alunos pra vim estudar e dos professores pra ensinar, e do diretor também pra tomar conta da escola. (...) - Por que é preciso de tudo isso para ser escola? - Porque senão ninguém vai aprender nada. Quem vai dar aula, quem vai ensinar as contas, a escrever direito as frases, a fazer os verbos.

Lui. (11;11 – NSE alto):

- Precisa primeiro ter o lugar, assim com as salas, a biblioteca, a sala de computação. Depois contratar os professores, o diretor e os ajudantes, os alunos. (...) - Os alunos pra vim estudar e de dinheiro pras reformas. - Por que é preciso de tudo isso para ser uma escola? - Porque senão não ia ser escola. - Como ia ser escola sem sala de aula, sem professor, sem diretor pra tomar conta da escola, não dá, e tudo isso custa dinheiro.

Eli. (13;10 – NSE baixo):

- Pra ser escola? (...) - Ah! acho que tem que ter as classes, uma para cada idade, a diretoria, o pátio, os banheiros, os professores para ensinar e os alunos. (...) - Da diretora e da vice-diretora, das

cozinheiras e das servente e também dos materiais da escola é claro. - É preciso de tudo isso para ser uma escola? - Claro, porque senão onde os alunos vão estudar, onde vão escrever? - Se não tem ninguém pra explicar a matéria também fica difícil aprender e tem que fazer as matrículas, as reuniões com os pais, muitas coisas e se não tem gente pra trabalhar então não vai dar pra ter escola.

Luc. (13;10 – NSE alto):

- Eu acho que precisa ter um prédio pra poder funcionar, com as classes e os equipamentos e os materiais escolares. (...) - Acho que dos professores, da coordenador, do diretor e dos alunos. - Por que é preciso de tudo isso para ser uma escola? - Porque é o que a gente vê nas escolas. Você pode explicar isso que você disse? - Toda escola tem as carteiras, mesas, lousa, cadernos, livros, os professores, os alunos, os diretores. Acho que é o básico pra poder funcionar.

A diferença mais significativa, observada nessas explicações, é a de que, enquanto as respostas dos sujeitos mais novos centram-se em explicações quase que exclusivamente referentes a uma categoria e suas afirmações são seguidas de fabulação; os mais velhos apoiam seus argumentos em vários elementos; mas, inicialmente, de modo justaposto, e não, coordenado.

Constata-se, com o passar da idade, a gradativa superação de explicações apoiadas na simples justaposição de dados, para uma integração de elementos que resulta em relações cada vez mais coordenadas e objetivas.

Eve. (11;1 – NSE baixo):

- Pra ser uma escola acho que primeiro tem que mandar fazer a escola e aí por as carteiras, as mesas as cadeiras, tudo, e tem que ter as pessoas para trabalhar, os professores, as diretoras, a cozinheira, as mulheres da faxina, a coordenadora também, as inspetoras. (...) - Precisa dos alunos pra vim estudar, porque os professores vão ensinar sem aluno, não tem jeito. (...) - Ah! e tem que ter uma boa educação. - Como uma boa educação? - Assim, um ensino bom, bem forte pro aluno aprender bem, ficar mais esperto, sem ficar faltando professor. - Por que é preciso de tudo isso para ser escola? - Porque senão ninguém vai aprender nada, se tiver um ensino fraco a gente não aprende, aí quando for arrumar um serviço vai se dar mal, porque não estudou tudo que tinha pra aprender na escola e aí não vai passar no teste da firma.

Mar. (11;5 – NSE alto):

- Tem que ter o material escolar, os computadores, os professores de cada matéria, o diretor, os funcionários, a coordenadora. Por que é preciso de tudo isso para ser escola? - Pra levar a escola, entende? (...) - Fazer ela funcionar bem, não deixar virar uma bagunça. (...) - Porque a escola tem que ser um lugar bom, com gente que sabe incentivar o aluno. Eu acho que não adianta ter todo o material se não tem quem vai falar como vai ser a escola, tem que ter uma pessoa pra incentivar, tem que ter as pessoas certas para ensinar, por que eu acho que o mais importante de tudo é fazer o aluno aprender.

Iva. (13;7 – NSE baixo):

- Tem que ter o diretor para tomar conta da escola, os professores pra ensinar, e as outras pessoas pra limpeza da escola e pra fazer a merenda. (...) - Merenda gostosa e atividades de esporte. - Por que precisa de tudo isso para ser uma escola? - Porque a escola não é só pra você ficar vendo matéria, matéria. - Se o professor só pensa em encher a lousa de lição a cabeça da gente não aguenta, por isso, eu acho que precisa ter jogos, os campeonatos, passeios aí a escola ficar mais legal. - Se não tiver essas coisas de que você falou não tem escola? - Não é isso, mas acho que se é pra ser uma escola boa, tem que ter sim, porque aí todo mundo fica mais amigo, não fica só naquela coisa de estudar, e aí até as matérias ficam menos chatas.

Fre. (13;11 – NSE alto):

- Pra falar a verdade acho que não precisa de muitas coisa; se tiver um lugar, uma pessoa pra ensinar e quem quer aprender, já dá pra começar uma escola. Você pode explicar o que você disse? - Claro que, escola como essa, com diretor, coordenador, professores de cada disciplina, material apostilado, computador, essas coisas não, mas, se você pensar naqueles lugares lá do Nordeste, que não tem nada, nenhum recurso, as pessoas não tem nada disso e uma pessoa que sabe um pouco vai lá e ensina, em qualquer lugar, as vezes não tem nem onde escrever. - E nessas condições que você falou, eu já tenho uma escola? - Ah! aí você me pegou, mas acho que escola mesmo não sei não, mas ensino acho que tem sim.

Joa. (15;8 – NSE baixo):

- Acho que é ser um lugar bem apropriado, com gente pra dirigir, os professores que vão ensinar, os funcionários que vão fazer o serviço de faxina, as cozinheiras, aí também mais os funcionários da escola. (...) - Acho que uma boa organização e o material escolar. - Por que você acha que é necessário tudo isso pra ser uma escola? - Porque tem que ter assim, limpeza, organização, gente competente pra chefiar, os professores tem que ser formados, pra escola não virar de ponta cabeça. (...) - Por que você acha que sem essas coisas a escola pode virar de ponta cabeça? - Porque a escola não caminha sozinha, hoje em dia os alunos não querem saber de muita coisa e se não tem o diretor pra por um pouco de ordem vira uma guerra. - Os professores também tem que saber passar a matéria, mas tem que ele tem saber levar os alunos também, não pode querer só fazer do jeito deles. - Aí eu acho que tendo assim, as matérias, mas tendo essas coisas de amizade, de respeito a escola fica melhor.

Ren. (15;4 – NSE alto):

- Dos professores, dos alunos, dos funcionários, acho que de uma direção e do material básico que garanta condições de aprendizagem para os alunos. (...) - Acho que estas coisas são as básicas. É claro que precisa ter organização, os professores tem que ser formados, saber a matéria que vão ensinar, os diretores devem acompanhar tudo que acontece na escola, para que o objetivo de ensinar bem não fique em segundo plano. - Por que você acha que pra ser escola precisa de tudo isso? - Porque é o básico, não tem nada de luxo, mas são coisas importantes pra escola funcionar bem, se não fica difícil dizer que é uma escola mesmo.

Os exemplos mostram que, apesar de ainda muito simples, principalmente, nas respostas dos sujeitos entre 13 e 15 anos, já é possível perceber mais do que uma simples justaposição de aspectos opostos e o início de uma

relativização de valores, em que os sujeitos passam a considerar, na caracterização da escola, aspectos implícitos e, até então, não percebidos.

Gab. (13;2 – NSE alto):

- Acho que o básico é ter uma boa organização de ensino. - O que é boa organização de ensino? - Bons professores, uma direção e alunos é claro. - Precisa de mais alguma coisa? - Não, acho que o mais necessário é um ensino de qualidade mesmo, pra poder dizer que é uma boa escola, que ensina bem as matérias para todas as séries. (...) - Porque a escola existe pros alunos aprender, e pra ter boas condições de estudo, não ficar passando de uma série para outra sem saber a matéria e tendo dificuldade de compreender o que o professor dá, os professores têm que cumprir sua tarefa, que é ensinar.

Deb. (15;4 – NSE baixo):

- Nada de extraordinário. Acho que uma escola tem que ter bons professores, que saibam ensinar bem e fazer o aluno aprender. (...) - Claro que tem que ter o prédio e os materiais mais importantes, mas acho que isso não é tudo, porque o que faz a escola de verdade são os alunos e os professores. - Então havendo aluno e professor, já se tem uma escola? - Escola assim não, só um prédio entende? Mas uma escola, que nem no sentido mais de educação, de um lugar para ensinar das crianças, pra fazer aprender, eu acho que sim.

Eve. (15;1 – NSE alto):

- Pra ser uma escola eu acho que tem que ser um lugar que se preocupa mesmo com o ensino. Um lugar que todo mundo esteja preocupado com a mesma coisa, que é dar uma boa educação para as crianças e pros jovens. (...) - Acho que dos materiais e de pessoal disponível, com vontade de ensinar tudo o que puderem para os alunos, acho que é isso. - Por que você considera que precisa dessas coisas para ser uma escola? - Porque a escola é uma instituição que cuida da educação das crianças, é um lugar apropriado pra criança aprender a ler, escrever, contar, porque é onde estão as pessoas certas, preparadas pra ensinar, que são os professores, então eu acho que sem essas coisas fica uma falha e não vão ter como fazer bem a função de ensinar.

Esses exemplos, encontrados, sobretudo, nas respostas dos sujeitos de nível socioeconômico alto, mostram como as descrições da escola vão tornando-se cada vez mais genéricas, atingindo um nível de crescente complexidade, prescindindo, inclusive, da referência explícita aos aspectos materiais e aspectos humanos.

O reduzido número de respostas, referentes ao aspectos institucionais, demonstra que, por tratar-se de algo menos aparente que os demais aspectos, os sujeitos necessitam relacionar dados que vão além da simples observação e, a partir deles, realizar a difícil tarefa de integrá-los num sistema organizado.

Em síntese, a análise deste primeiro bloco de respostas permitiu observar que, à medida que as explicações combinam-se de modo a contemplar várias categorias, aparece uma forma de caracterização da escola mais objetiva e o caráter anedótico, observado nas respostas das crianças menores, tende a diminuir na faixa etária entre 11 e 13 anos, desaparecendo quase que por completo entre as mais velhas.

Nas explicações apresentadas pelos sujeitos mais velhos, está presente a idéia de que uma escola não é só o prédio, ou as pessoas, ou mesmo as atividades pedagógicas desenvolvidas, mas trata-se do conjunto de todas essas características, demonstrando uma compreensão mais objetiva dos diversos elementos que a constituem e que a caracterizam como uma instituição.

2° Bloco: Compreensão do objetivo educacional da escola.

Com a finalidade de conhecer como os sujeitos compreendem o objetivo educacional da escola, foram colocadas perguntas para que eles pudessem justificar as razões para a obrigatoriedade de freqüentar tal instituição.

Nesse 2° bloco, frente às respostas para as perguntas: “Toda criança deve freqüentar a escola? O que você faz na escola? Isso é importante para quê? O que se aprende na escola? Como você aprende?”, observou-se que houve unanimidade na afirmação de que toda criança deve freqüentar a escola; no entanto, os sujeitos justificaram a necessidade de ir à escola, apoiados em distintas razões. As justificativas apresentadas distribuem-se em 8 categorias de análise:

1. Conformidade à norma:

Na categoria conformidade à norma estão as respostas em que freqüentar à escola é considerado uma obrigação da criança; como se não fosse possível

conceber a idéia de que ela possa se eximir disso. As razões para ir à escola apóiam-se na obediência a uma autoridade, como, por exemplo: medo do pai, da professora, da diretora, etc. Também fazem parte dessa categoria as respostas fundamentadas nas seguintes crenças: “tem que ir à escola para saber responder quando alguém perguntar alguma coisa; para não repetir de ano; porque se o filho não vai à escola o pai vai preso; porque faz parte da vida; etc.”.

2. Aprendizagem de conteúdos escolares:

A categoria aprendizagem de conteúdos escolares diz respeito às respostas ligadas à aprendizagem de conteúdos programáticos, ou a fatos específicos da experiência da criança como, por exemplo: “aprender a ler, escrever e fazer conta; aprender a escrever o nome; aprender a falar inglês e mexer no computador; não fazer erro de português; aprender o que a professora ensina; etc.”.

3. Ascensão social:

Essa categoria engloba respostas que se referem à utilidade futura ligada à melhoria de vida e como aceitação social. Nessas respostas, os sujeitos demonstram acreditar que a função da escola é ajudar o indivíduo a conquistar melhores condições econômicas e fazem referência a: “ser alguém na vida; ter um futuro melhor; ter conforto; poder comprar um carro; ganhar bem para sustentar a família; etc.”.

4. Preparação para o trabalho:

Na categoria preparação para o trabalho também há respostas apoiadas na crença sobre a utilidade futura da escola; no entanto, a ênfase está em que freqüentar a escola possibilitaria a conquista de um emprego, de uma profissão. “Arrumar um bom emprego; ir se preparando para o teste da firma; porque se não for

à escola, quando for trabalhar não vai saber fazer o serviço”, são algumas das respostas compreendidas nessa categoria.

5. Preparação para a escolaridade futura:

A categoria preparação para a escolaridade futura abrange as respostas em que a função da escola restringe-se a auxiliar na continuidade da escolarização. Os sujeitos entendem a escola como uma etapa anterior ao colégio e à faculdade; portanto, necessária para conseguir um diploma. Seus argumentos apóiam-se na idéia de: “preparação para cursar uma faculdade; exigência para passar no vestibular; saber escolher a profissão; etc.”.

6. Crescimento pessoal:

Na categoria crescimento pessoal, também, numa perspectiva de futuro, estão as respostas que justificam a utilidade da escola estritamente apoiada na idéia do crescimento do próprio indivíduo. São respostas que enfatizam os benefícios da escola para: “quando crescer; saber tudo; ficar inteligente; ficar esperto; não ficar analfabeto; saber conversar e resolver os problemas quando for grande; etc.”.

7. Formação da personalidade:

A categoria formação da personalidade inclui as respostas que justificam a necessidade da escola, a partir da contribuição que ela traz para a vida do indivíduo no momento presente. Nessa categoria, a função da escola está ligada à formação do indivíduo, uma vez que, nesse local, é possível aprender a conviver em grupo, respeitar regras e normas sociais e conhecer outras pessoas. Dentre as respostas dessa categoria estão: “adquirir conhecimentos; conhecer diferentes culturas; saber do passado, do presente e do futuro; aprender mais sobre ciências, história, nossa língua; aprender a se relacionar bem com as pessoas; aprender a pensar, dar opinião; etc.”.

8. Formação global e contribuição para a sociedade:

Na categoria número 8, enquadram-se as respostas que atribuem à escola a função de favorecer tanto a formação global do indivíduo, quanto da sociedade em geral. Os sujeitos concebem a escola como um espaço importante de aprendizagem, responsável pela formação das pessoas, dando-lhes a oportunidade de colaborarem para o desenvolvimento da sociedade. Entre as respostas, que originaram tal categoria, estão aquelas apoiadas na idéia de que freqüentar a escola: “é um direito da criança; ajuda a pessoa a se desenvolver e poder fazer coisas boas para o mundo; na escola se adquirem conhecimentos para poder criar coisas novas e úteis para a sociedade; ajudar não apenas a obter êxito no vestibular, mas garante uma melhor formação; possibilita maior consciência e respeito para com as coisas e as pessoas; etc.”

Como evidenciado na tabela 3, as respostas estiveram distribuídas predominantemente, entre as categorias que conferem à escola a importante tarefa de preparar os seus alunos para o futuro. Os diferentes conteúdos, mencionados nas respostas que constituíram as categorias 3 a 6 (ascensão social; preparação para o trabalho; preparação para a escolaridade futura; e crescimento pessoal), possuem, em comum, o mesmo enfoque, ou seja, justificam a importância da escola associada à idéia de preparar o aluno para a vida futura.

Observando a tabela 3, percebe-se que um maior número de respostas enquadram-se na categoria 4, considerando importante ir à escola porque ela prepara para o trabalho. Apesar de as respostas referentes a essa categoria terem sido apresentadas por sujeitos de todas as idades, houve uma predominância delas entre os sujeitos de 11 a 15 anos de idade. Em seguida, aparecem as categorias 2, 6, 5, 7 e 3, que obtiveram um menor número de respostas.

As respostas das crianças mais novas são compreendidas pelas categorias 1 a 6, em que os objetivos da escola apóiam-se: na obediência à norma, na aprendizagem de conteúdos escolares e, naquelas categorias, que concebem a utilidade da escola numa perspectiva de contribuição futura.

Tabela 3: 2° Bloco: Compreensão do objetivo educacional da escola - Distribuição de respostas por categorias e por idade.

CATEGORIA	IDADE					Total Global
	7	9	11	13	15	
1. Conformidade à norma	6	2				8
2. Aprendizagem de conteúdos escolares	6	9	5	1	2	23
3. Ascensão social	2	2	2	1	3	10
4. Preparação para trabalho	4	6	14	7	10	41
5. Preparação escolaridade futura	1	3	3	4	1	12
6. Crescimento pessoal	1	4	1	6	2	14
7. Formação da personalidade			1	4	6	11
8. Formação global e contribuição para sociedade				1	1	2
Total Global	20	26	26	24	25	121

Teste de Qui-quadrado: $X^2 = 61,637$; gl = 28; $p < 0,001$

As categorias 7 e 8, cujas respostas conferem à escola uma utilidade presente, foram menos mencionadas, prevalecendo dentre as respostas da faixa etária entre 13 e 15 anos. Constatou-se apenas uma resposta relacionada a categoria 7 entre os sujeitos de 11 anos.

A categoria 8 foi contemplada com apenas 2 respostas, em que os sujeitos reconheceram a importância da escola, não apenas para a formação do indivíduo, mas também como contribuição para a sociedade.

Percebe-se pela tabela 3 uma forte associação entre as categorias 7 e 8 e as idades de 13 a 15 anos; e, entre a categoria 1 e a faixa etária entre 7 e 9 anos.

Submetendo os dados constantes dessa tabela ao tratamento estatístico, por meio do teste X^2 foi comprovado que existe uma relação de dependência entre as duas variáveis, ou seja, a categoria de resposta depende da idade.

Analisando-se o nível socioeconômico, observa-se, na tabela 4, que os sujeitos de ambos os níveis justificam a ida à escola em função da preparação para o trabalho, (categoria 4). No entanto, isso fica mais evidente nas respostas dos sujeitos

de nível socioeconômico baixo, como demonstrado na tabela 4, visto que do total de 41 respostas dessa categoria, 28 foram apresentadas pelos sujeitos desse mesmo nível.

Percebe-se que, enquanto os sujeitos de nível socioeconômico baixo, ao referirem-se a essa categoria, mencionam, em suas respostas a necessidade de conseguir um "bom emprego, um bom serviço"; os de nível socioeconômico alto referem-se à conquista de uma profissão.

Tabela 4: 2º Bloco: Compreensão do objetivo educacional da escola - Distribuição de respostas por categorias e por nível socioeconômico.

CATEGORIA	NSE		Total Global
	baixo	alto	
1. Conformidade à norma	4	4	8
2. Aprendizagem de conteúdos escolares	6	17	23
3. Ascensão social	6	4	10
4. Preparação para trabalho	28	13	41
5. Preparação para a escolaridade futura	2	10	12
6. Crescimento pessoal	6	8	14
7. Formação da personalidade	3	8	11
8. Formação global e contribuição para sociedade		2	2
Total Global	55	66	121

Teste de Qui-quadrado: $X^2 = 20,207$; gl = 7; $p < 0,002$

Nas explicações dos sujeitos de nível alto, a categoria 2 é aquela em que se observa o maior número de respostas, vindo, em seguida, as categorias 4 e 5. O fato de os sujeitos de nível socioeconômico alto incluírem entre as razões para freqüentar a escola, principalmente, aquelas relacionadas à aprendizagem de conteúdos escolares e à preparação para a escolaridade futura, parece indicar uma maior importância que atribuem à formação acadêmica.

A categoria 3, ascensão social, que considera que, mediante o estudo, o indivíduo pode ter maiores possibilidades de melhorar de vida, obteve maior número de respostas junto aos sujeitos de nível socioeconômico baixo.

As categorias 7 e 8, nas quais estão as respostas em que a utilidade da escola é vista já na vida presente, prevaleceram no nível socioeconômico alto.

Quanto à relação entre a variável nível socioeconômico e as categorias de respostas, a análise estatística também demonstrou ser ela significativa, indicando a influência de nível socioeconômico nas respostas apresentadas pelos sujeitos.

Os dados desse segundo bloco apresentam algumas mudanças evolutivas interessantes nas respostas das crianças sobre as razões para ir à escola. Os sujeitos estudados não têm dúvidas ao afirmar que toda criança deve freqüentar a escola, mas as justificativas apresentadas, principalmente, pelos mais novos apóia-se em explicações tautológicas ou pseudo-explicações, o que evidencia que eles não possuem uma compreensão do objetivo educacional dessa instituição.

As justificativas apresentadas pelas crianças entre 7 e 9 anos, de ambos os níveis socioeconômicos, frente à questão: “Por que toda criança tem que ir para a escola?” indicam que, na compreensão desses sujeitos, as pessoas vão para a escola por obrigação, ou seja, por obediência a uma norma pré-estabelecida e para aprender os conteúdos escolares, como evidenciado pelas seguintes explicações:

Ari. (7;11 – NSE baixo):

- Porque se não vem a professora manda a diretora ir buscar em casa. (...) - Porque eu vejo os meninos que fica só faltando a diretora vai na casa falar com o pai e manda a criança vim se não dá suspensão. - Mas vir para a escola, é importante para quê? - Pra aprender e ficar bem esperta. (...) - Por que se alguém pergunta alguma coisa pra pessoa aí ela não sabe, aí repete de ano.

Sam. (7;4 – NSE alto):

- Porque minha mãe falou que se não vem na escola o pai pode até ir preso, daí tinha que vim e eu vim aqui pra aprender também.

Rap. (9;2 – NSE baixo):

- Pra estudar. (...) - Estudar as coisas que as professoras ensinam. (...) - Ler, escrever, separa sílaba, formar frases, os problemas. - Por que precisa aprender tudo isso? - Porque sim, porque toda criança tem que estudar faz parte da vida. (...) - Porque meu pai fala que criança tem que estudar, tem que ir

pra escola. - Ele fala que se ele sabe que eu e meu irmão mata aula ele pega a gente de jeito. (...) - Porque ele fala que não quer nenhum filho vagabundo não.

Bár. (9;9 – NSE alto):

- Porque estudar que é o certo de criança fazer. (...) - Porque se não vem na escola vai ficar na rua, e aí o pai vai ficar bravo e não pode desobedecer o pai.

As respostas apresentadas pelos sujeitos dessa faixa etária parecem refletir a heteronomia¹⁸ própria da idade, em que o bem é definido pela obediência a uma autoridade e pela submissão a regras que lhes são exteriores; por isso, suas justificativas não esclarecem, propriamente, as razões por que freqüentam essa instituição.

De modo geral, os sujeitos mais novos justificam a necessidade de freqüentar a escola de modo bastante egocêntrico, concebendo-a como uma instituição fechada, com objetivos restritos à aprendizagem inicial.

A escola é, basicamente, o local para se aprender a ler e a escrever e, se a criança não vai à escola, deixa de aprender, revelando mais uma vez o caráter estritamente finalista que lhe é atribuído. Essas respostas estão apoiadas em descrições de conteúdos programáticos e de atividades que os próprios sujeitos realizam.

Vin. (7;2 – NSE baixo):

- Pra aprender as coisas que a professora ensina e ficar bem esperta. (...) - Aprender assim falar inglês, escrever no computador e poder ganhar muito dinheiro, ficar rico. (...) - Porque, aí você vai e pega um serviço no banco, no escritório, você ganha muito dinheiro e pode comprar muita coisa, um carro, uma casa, até com uma piscina bem grande.

Mat. (7;11 – NSE alto):

- Por que quando crescer se você quiser ser alguém na vida, tem que estar sabendo tudo. - Sabendo tudo o quê? - As coisas que aprende na escola. - Por que tem que saber as coisas que aprende na escola? - Pra ter um futuro bom na vida. (...) - Se não vem na escola e fica só brincando, não aprende nada, e não vai saber nem fazer as coisas mais difíceis de matemática, nem vai saber falar inglês, ler a folha grande do jornal, não vai saber fazer nada disso. - Mas como a escola ajuda a ter um futuro

¹⁸ Segundo a teoria piagetiana, heteronomia é a moral da obediência a uma autoridade.

bom? - *Porque se você estuda você vai indo e vai até arrumar um trabalho numa empresa multinacional, e pode até ir trabalhar num outro país.*

Lae. (9;2 – NSE baixo):

- *Porque se não vem fica burro, não vai saber nada e fica analfabeto e meu pai falou que tem que estudar pra depois conseguir trabalhar e ganhar bastante dinheiro.* - O que você aprende na escola que vai ajudá-lo a conseguir um trabalho? (...) - *Ainda as coisas que eu estou aprendendo não, porque é mais ler, escrever, fazer frases, mas eu vou aprender um monte de trabalhos ainda.* - *Eu até vou trabalhar na firma de caminhão e vou ganhar bastante dólar pra ajudar a minha mãe.*

Ste. (9;7 – NSE alto):

- *Porque quem não vai na escola não aprende nada e não vai poder trabalhar.* - O que é que se aprende na escola? - *Aprende ler, escrever, as contas de mais, menos, de dividir, de vezes, aprende ler com os olhos e em voz alta, interpretação de texto, problemas, muitas coisas.* - Por que tem que aprender tudo isso? - *Por que senão não vai saber nada e quando você cresce você vai ficar burro e vai ter que ser lixeiro.* - Aprender essas coisas vai servir para quê? - *Pra aprender, aprender a assinar o nome, fazer o cheque, falar inglês, porque se você for falar com uma pessoa que mora num países do estrangeiro não vai entender o que eles falam.*

Édi. (11;8 – NSE baixo):

- *Por que hoje em dia é a escola que ajuda no seu futuro.* - Como que a escola ajuda no seu futuro? - *Por que quem não estuda não consegue arrumar trabalho nas firmas.* (...) - *Minha mãe fala, ela falou que na escola a gente aprende muita coisa boa e pode até sair com um emprego certo.*

Ale. (11;10 – NSE alto):

- *Porque quem não vai na escola não aprende nada.* - O que é que se aprende na escola? - *Ler, escrever, contar e com o tempo aprende coisas mais difíceis, aprende inglês, computação, ciências.* - Por que tem que aprender tudo isso? - *Por que quando você for ter uma profissão vai ter que saber tudo isso.* (...) - *Quando você é pequeno tem que aprender pra quando for trabalhar poder ser um médico, um engenheiro, um cientista da NASA e ficar bem famoso.*

Observa-se que, mesmo quando dão explicações mais elaboradas, os sujeitos não parecem considerar informações que vão além das próprias experiências e, quando solicitados a justificar suas respostas, apresentam razões que dão à escola uma utilidade futura, mas que, de modo geral, continuam a refletir um ponto de vista particular, inspirado em dados muito concretos.

Fer. (13;3 – NSE baixo):

- *Pra estudar, porque sem educação ninguém consegue nada.* (...) - *Hoje, até pra ser lixeiro tem que ter o 1º grau, se você não estuda não consegue nada, tem que estudar.* - Estudar o quê? - *As coisas dos livros.* - *Ah! a lição que as professoras vão ensinar, tudo que tem das matérias, porque se você vai fazer um concurso essas coisas que eles pedem mais.*

Mat. (13;11 – NSE alto):

- Porque se você que entrar na faculdade tem que vim. - Só precisa ir para a escola se quer entrar na faculdade? - Não, mas se você vai querer fazer uma faculdade você não entra direto.(...) - Porque é assim que funciona, primeiro você faz a escola depois o colégio pra chegar na faculdade. Não dá pra já entrar direto entendeu? - Por que precisa fazer tudo isso? - Pra aprender, ter um diploma daquilo que você quer se formar.

Ale. (15;7 – NSE baixo):

- Pra aprender bastante. (...) - Porque sem educação ninguém consegue nada na vida, tem que estudar. (...) - Até pra ser lixeiro tem que ter a 8ª série, se você quer ter um bom emprego tem que estudar, se não você não consegue fazer nem bico. - O que precisa estudar? - Acho que um pouco de tudo. Tem que saber bem matemática e português e das outras matérias acho que é mais pra conhecer, assim mais pra quem quer estudar essas coisas de ciências, história, geografia.

Bru. (15;11 – NSE alto):

- Porque na escola a gente já vai se preparando pra quando se formar ter seu trabalho. (...) - Eu aprendo mais as matérias, verbos, redação, problemas, coisas assim de história, experiência de ciência. - As professoras ensinam pra gente muita coisa que vai cair no vestibular também. - Por que você precisa aprender tudo isso? - Porque se eu não estudo eu vou saber escolher o que vou querer ser, não consigo entrar na faculdade e aí eu não vou ter uma profissão. - Eu acho que a escola ajuda muito nisso. - Só quem vai à escola, pode ter uma profissão? - Claro, porque se não você só vai conseguir ser lixeiro, ou cortador de cana.

A grande incidência de respostas nas categorias, em que os objetivos da escola estão ligados a uma utilidade futura, refletem a tendência de os sujeitos de todas as idades acreditarem que a função da escola está ligada a benefícios para quando o indivíduo crescer, tais como: à melhoria de vida, à possibilidade de conquistar um emprego, a auxiliar na continuidade da escolarização, e a possibilitar o desenvolvimento de competências pessoais.

Um dado interessante é que os pais utilizam-se dessas argumentações quando explicam aos filhos a importância de se freqüentar uma escola, o que pode justificar tantas respostas relacionadas às referidas categorias.

A mudança mais significativa observada nas respostas dos sujeitos a partir dos 11 anos, refere-se ao fato de que, nessas explicações, não apenas se constata um número maior de razões para freqüentar a escola, mas chegam a expor os prejuízos que a falta de escolaridade pode acarretar para o futuro do indivíduo, o que demonstra uma ampliação de pontos de vista.

Yul. (11;11 – NSE alto):

- Porque a criança vai ter que aprender a ler, escrever, estudar matemática, português, ficar mais inteligente pra poder ter uma profissão. (...) - Ele vai precisar saber essas coisas pra poder passar no vestibular, pra fazer uma faculdade, pra quando crescer ser alguém na vida. (...) - Se a pessoa quiser ter uma profissão, ser uma professora, uma dentista, ser médica, alguma coisa boa na vida, tem que estudar pra entrar na faculdade. - A faxineira lá de casa não estudou e hoje ela só consegue trabalhar de empregada e não consegue nem ler o nome dos produtos de limpeza.

Pâm. (13;1 – NSE baixo):

- Pra aprender, pra crescer. (...) - Eu acho que a escola vai ajudar eu me formar uma pessoa melhor, crescer mais, por exemplo, eu quero ser executiva, trabalhar no escritório, então eu tenho que saber falar com as pessoas, ficar mais inteligente.

Gab. (13;2 – NSE alto):

- Ah, eu acho que tem que vim pra poder estudar, aprender muitas coisas. (...) - Porque o mercado está bem competitivo e se a criança não aprende quando é pequeno, quando vai crescendo não pode arrumar um serviço bom. Hoje as empresas pede curso de computador, saber falar inglês, você tem que saber muita coisa. (...) - Se você leva a sério e estuda pra valer, então você tem chance de aprender mais, ficar mais inteligente, pra no futuro tentar seguir uma boa profissão.

Tat. (15;7 – NSE baixo):

- Porque é necessário aprender, porque quando eu crescer eu vou precisar do estudo pra entender melhor as coisas. (...) - Eu sei que quando não tem estudo é mais difícil, porque eu vejo o meu padrasto, ele estudou só até a 8ª série e pra qualquer coisa precisa o colegial ou até faculdade, então eu vejo que tem que levar a sério, tem que estudar mesmo. (...) - Acho que na escola você vai aprendendo as coisas, vai ficando mais esclarecida e aí tem mais chance de conseguir um emprego melhor.

Ren. (15;4 – NSE alto):

- Acho que a escola é importante, todo mundo teria que ir, mas tem crianças que não pode ir na escola, porque as vezes mora muito longe e não têm como ir, ou precisam ajudar em casa, ou os pais as vezes são um pouco ignorantes e não deixam a criança estudar. - E nessa situação, a criança fica sem escola? - Não é o certo, mas eu vejo na TV que tem muita criança sem escola, que fica na rua. (...) - Ela não vai aprender a ler, escrever, vai ficar meio perdida mesmo e quando crescer não vai conseguir decidir o seu futuro. - Como não vai conseguir decidir o seu futuro? - Porque eu vejo como é inútil não conseguir saber o que quer da vida. - Você pode explicar isso que você disse? - Quando a gente é pequeno, se ainda não tem capacidade de decidir o futuro profissional, então tem que aprender tudo e tentar conhecer todas as coisas pra ficar mais fácil de resolver, saber o que quer, entende?

Um outro aspecto, observado a partir das razões apresentadas para se freqüentar a escola, é que as explicações dos sujeitos mais velhos revelam uma maior complexidade na compreensão sobre o objetivo educacional dela. Suas respostas já não é mais lhe atribuem apenas uma utilidade futura, mas começam a

considerar, em seus argumentos, os benefícios para a vida presente, relacionando as contribuições que a escolaridade traz para a formação do indivíduo, uma vez que a frequência à escola possibilita aprender a conviver em grupo, respeitar regras e normas sociais e conhecer outras pessoas.

And. (13;0 – NSE baixo):

- Por que pra mim a escola ensina muita coisa boa. (...) - As professoras ensinam as coisas que aconteceram no passado, as coisas que estão acontecendo no mundo, a gente aprende também as coisas da vida, e quem tem cabeça aproveita isso pra ter uma vida melhor. (...) - Porque na escola não aprende só as matérias, mas aprende a dar um rumo pra vida, pra não ficar perdido e não ir pro outro mundo, ficar na rua, se envolvendo com drogas,

Rob. (13;11 – NSE alto):

- Por que a escola é o principal lugar pra aprender. Ela trás muitas coisas boas pra gente, pra nossa vida. - Por que você acha isso? – Porque na escola a gente aprende mais sobre as matérias, mas aprende também sobre as coisas da vida da gente. (...) - Aprende assim, português, inglês, ciências, matemática, mas aprende também a ter mais educação, o que é certo e o que é errado, aprende a ter respeito pelas pessoas, a cuidar melhor das coisas. - E por que é necessário aprender essas coisas? - Porque na vida você vai ter que conviver com muitas pessoas, vai ter que saber como falar com elas, dar sua opinião e se você aprende desde pequeno a se dar bem com todo mundo, fica mais fácil fazer amizade, se dar bem no trabalho, acho que é isso.

Ren. (15;3 – NSE baixo):

- Pra ter mais chance na vida. (...) - Porque se você aprende a conversar direito, tem mais conhecimento, você fica mais esperto e tem até chance de ter um emprego melhor no futuro. (...) - Porque se você sabe pensar bem, sabe bem as matérias, você tem mais cultura, mais conhecimento das coisas.

Lar. (15;6 – NSE alto):

- Porque quando a gente é pequeno precisa de um lugar pra aprender, pra saber mais coisas, conhecer mais gente. (...) - Na escola não é como em casa que você só conhece o pessoal da família, você tem uma convivência maior, pode conhecer muito mais coisas. - E isso é importante para quê? - Pra tudo, você fica mais esperta, você conhece melhor como fazer amizade, sabe entender o que acontece na sua volta, aprende a se relacionar melhor com as pessoas. - Pra mim isso é até mais importante que as matérias.

Outro dado interessante, que consta apenas de 2 respostas apresentadas por sujeitos de 13 e 15 anos, é que eles demonstram compreender que a escola tem uma utilidade presente não apenas para a vida do sujeito, mas oferece-lhe a oportunidade de colaborar para o avanço tecnológico e científico da sociedade na qual está inserido.

Nessas respostas, os sujeitos referem-se à escola como uma instituição responsável pelo desenvolvimento e aprendizagem da criança e, portanto, como um direito, revelando um pensamento mais elaborado, considerando, inclusive, as contribuições que a escola pode prestar à transformação social.

Fre. (13;11 – NSE alto):

- Porque a escola é o lugar certo para ensinar a criança muitas coisas e quanto mais você aprende mais você desenvolve sua inteligência. (...) - Por exemplo, você aprende as matéria, aí você vai pensando, vai tendo novas idéias e compreendendo melhor as coisas e até pode ajudar muitas pessoas. - Como os cientistas fazem com as invenções deles, eles vão pesquisando e podem fazer uma grande descoberta e inventar alguma coisa boa para o mundo todo, como a descoberta de um remédio que pode curar a AIDS.

Nat. (15;8 – NSE alto):

- Pra ter uma boa formação. (...) - Porque toda criança tem que estudar, é direito da criança ter escola. (...) - A tarefa dos pais é matricular os filhos e do governo é dar escola para todo mundo. - Por que não pode ficar sem escola? - Porque é na escola que a crianças pode se desenvolver e aprender as coisas.- Você pode explicar isso que você disse? - Na escola a pessoa aprende além de educação, as coisas para sua formação. Você não pode pensar na escola só para passar no vestibular, mas tem que pensar em tudo de bom que a escola pode te dar. Por exemplo, se você não conhece um lugar pode aprender nos livros, vendo um filme, estudando sobre o jeito de vida das pessoas. Se você tem mais experiência pode ajudar um colega com as coisas que você aprendeu. (...) - Eu acho assim, que na escola você não aprende só as matérias, mas aprende a se relacionar com os outros, com os colegas, aprende a ter boas idéias, a conhecer melhor sobre essas coisas do corpo e com isso você pode se cuidar melhor, orientar uma amiga, ensinar alguma coisa pro irmão menor, eu acho que na escola a gente aprende muita coisa boa pra você e pros outros também, e se todo mundo se unir a gente consegue melhorar as coisa, porque a gente vê que tem muita coisa errada no mundo e eu acho que isso é porque as pessoas não tiveram chance de estudar, de aprender pra ter uma vida melhor.

Constatou-se ainda, a partir da análise desse bloco, que, para as crianças mais novas, a idéia de conhecimento não difere de uma concepção tradicional de ensino, apoiada na transmissão-recepção. Nas respostas desses sujeitos, o conhecimento está muito ligado à noção de esperteza e, portanto, mais próximo de um saber objetivo, cumulativo e estático.

Ao explicarem o que se aprende na escola e qual a utilidades desse aprendizado, os sujeitos passam uma imagem estática do conhecimento. A maior parte dos sujeitos, e de forma mais acentuada, os mais novos, acreditam que os professores são os detentores de todo o saber e a função deles é “passar” todo o

seu conhecimento para os alunos. Assim, para aprender, basta que as crianças estejam de olhos bem abertos, prestem atenção às instruções do professor e repitam várias vezes a lição, até memorizarem todo o conteúdo.

As respostas que seguem foram apresentadas a partir das questões: “O que se aprende na escola? Por que se tem que aprender essas coisas? Como você aprende?”:

Car. (7;4 – NSE baixo):

- Eu aprendo fazer conta, escrever o que a professora dita, fazer interpretação de texto, conta de dividir com dois algarismos, um monte de coisa. (...) - Porque se não estudar, fica burra depois se estuda aprender mais, fica mais esperta e tira nota boa na prova. (...) - Pra aprender tem que ficar bem quietinha e prestar atenção na lousa. A professora falou que quem fica conversando não aprende direito. - É só ficar quieta e prestar atenção, já consegue aprender? - Não, tem que fazer a lição que a professora passa e tem que reforçar em casa também.

Wal. (7;5 – NSE alto):

- Na escola a gente aprende as coisas das matérias. (...) - Escrever, calcular, ler alto, formar frase. (...) - Porque que se não aprende não passa de ano. (...) - Tem que prestar atenção na hora que a professora está explicando como faz e aí faz os exercícios e depois tem que ler três vezes a lição da apostila para guardar bem e em casa faz todo dia a tarefa e estuda também e se não entender tem que pedir para a mãe ajudar um pouco.

Gea. (9;9 – NSE baixo):

- Eu aprendo muita coisa. Assim, mais é fazer conta de mais, de menos, de vezes, de dividir, formar sentença, problemas com conta difícil, aprendo tudo que a professora ensina. (...) - Ela passa na lousa pra gente copiar aí a gente faz e aprende. (...) - Porque se estudar direito fica sabido, bem esperto, se não estuda não vai saber nada, e aí vai virar menino de rua.

Mar.(9;7 – NSE alto):

- Aprendo ler, escrever, fazer redação, escrever carta, as continhas, tabuada. (...) - Pra não ficar meio “tantam”, meio burrinho, aí tem que estudar, pra aprender as coisas pra ter um futuro. (...) - Assim, pra gente não ficar que nem os marginais, os mendigos, que não sabem ler, nem escrever. (...) - É mais a professora que ensina as coisas novas, mas minha mãe também dá um pouco de lição em casa e quando eu não sei bem ela passa exercício, até eu aprender bem. Mas eu já sabia ler e escrever quando eu entrei na escola. - Então por que você precisou vir à escola?- Ah! porque eu sabia um pouco, mas aí tinha que aprender mais coisas, reforçar mais, tem as coisas mais difíceis que tinha que aprender. - E essas coisas mais difíceis como você aprende? - Aprendo com a professora e na apostila também, ela vai falando pra gente como faz e eu vou aprendendo. Eu só tenho nota boa, minha professora já falou que eu passei de ano.

Um aspecto percebido, durante a entrevista, e que merece ser destacado é o de que, ao explicarem como ocorre o processo de aprendizagem, a maioria dos sujeitos entrevistados demonstram um total desconhecimento sobre a utilidade do que aprendem na escola; pois, grande número de respostas estão apoiadas em descrições de atividades escolares que eles próprios realizam, o que revela a crença em que, o que é aprendido na escola, serve apenas para as vivências da própria escola; nada mais.

Esses argumentos demonstram que, inicialmente, a idéia do conhecimento está presa a uma visão bastante estática, ligada ao acúmulo de saber, e não, ao desenvolvimento global do indivíduo e da sociedade. Apenas nas explicações de alguns sujeitos mais velhos, começam a aparecer o papel do próprio indivíduo no processo ensino-aprendizagem, demonstrando uma compreensão mais global da construção do conhecimento, considerando-o como um processo de formação do sujeito.

Lud. (13;2 – NSE alto):

- Muita coisa pra sua formação.(...) - Como eu falei não só as matérias, mas também muita coisa que ajuda você ter uma melhor educação. (...) - Eu aprendo assistindo as aulas, fazendo os trabalhos, ouvindo as explicações dos professores, nos debates das aulas de filosofia, eu acho que tudo isso ajuda a gente a aprender. (...) - Só na escola as pessoas conseguem aprender? - Eu acho que não, porque você está o tempo todo vendo, ouvindo as pessoas, conhecendo coisas novas e assim também a gente aprende. Em casa a gente aprende muita coisa, com os amigos e mesmo uma pessoa mais simples pode passar alguma experiência que aprendeu para o outro.

Lar. (15;6 – NSE alto):

- Na escola aprende as matérias que dá a base pra conhecer mais coisas, porque, não dá pra pensar em aprender coisas mais complicadas, sem ter aprendido as mais simples. Por exemplo se você quer ser médico, entender das doenças, saber dar o remédio certo, você tem que conhecer bem biologia, estudar química. Se você não conhece nada de inglês, nem de informática, não vai poder nem ligar o computador, até uma conta mais simples no supermercado se você não conhece nada de matemática, aquelas continhas que você aprende lá na 1ª série não vai poder fazer. (...) - Eu aprendo estudando muito, pensando nas explicações dos professores, fazendo os trabalhos em classe e em casa, trocando idéia com meus amigos e também conversando com meus pais.

Nat. (15;8 – NSE alto):

- Tudo que você quiser você pode aprender, desde pintar, brincar, quando é pequeno, depois a ler, escrever, quando é maior, até física, química, informática, biologia, tudo o que é importante para você. (...) - Aprender faz parte da vida, mas se você não gosta do que está estudando, você não dá valor e aí tudo fica mais difícil, por isso que tem que procurar entender as matérias, ver como elas são

importantes aí fica bem mais tranqüilo. - Como você descobriu isso? - Acho que foi pensando em mim mesmo. Eu vejo que é assim, você sempre vai aprendendo coisas mais simples quando você é pequeno e coisas mais difíceis quando é grande, mas não pode parar nunca de aprender. Por exemplo, se você é engenheiro e já sabe fazer uma casa, aí você vai e quer aprender a fazer um edifício, depois você faz e aí quer fazer uma ponte, então se a pessoa é interessada e quer sempre melhorar não pode parar de aprender. (...) - Na escola a gente vai aprender as primeiras coisas, mas eu acho que depois você vai ter que se virar sozinho, porque o mundo está evoluindo e a gente tem que evoluir também, não pode parar de estudar, de aprender coisas novas. Eu acho que se as pessoas param de aprender o mundo para de crescer, não vai se modernizar.

Em resumo, a análise deste segundo bloco de respostas revelou que a maioria dos sujeitos demonstraram dificuldade para traduzir as experiências da escola em sistemas significativos. Observa-se, nas crenças infantis, a centração na formação acadêmica; mas, quando se busca aprofundar esse aspecto, os sujeitos remetem a utilidade da escola à vida futura. Somente os sujeitos mais velhos demonstraram possuir uma compreensão mais global do objetivo educacional da escola, estando suas justificativas para se frequentar a escola diretamente ligadas ao desenvolvimento global do indivíduo e à transformação social.

3º Bloco: Explicações para a origem da escola.

Para se conhecerem as crenças dos sujeitos sobre a origem da escola, foram formuladas as seguintes questões: “As escolas sempre existiram ou houve um tempo em que não havia escolas? Como elas surgiram? Quando elas surgiram? Como eram as primeiras escolas? Como eram as primeiras escolas? O que elas tinham de parecido ou de diferente das escolas que temos hoje?” .

Faz-se necessário esclarecer que, ao formular as perguntas sobre quando e como as escolas surgiram, não se buscava uma data ou local específico no sentido estrito, mas apenas conhecer as crenças espontâneas dos sujeitos frente a essas questões. No entanto, quando as crianças pediam uma explicação era-lhes dado um referencial, e eram acrescentadas questões tais como: “Seus avós/bisavós poderiam

ter estudado nessas primeiras escolas? Será que as primeiras escolas foram criadas aqui no Brasil?”.

As respostas dadas pelos sujeitos enquadraram-se em 8 categorias:

1. Respostas circulares:

Nessa categoria, estão as respostas em que os sujeitos afirmam que as escolas sempre existiram, mas não sabem explicar por que crêem nisso. Ao exporem suas idéias, apresentam respostas circulares ou pseudo-explicações como, por exemplo: “sempre teve escola, por que se não onde as pessoas iam estudar?”.

2. Crenças imanentes:

A categoria crenças imanentes é constituída pelas respostas em que os sujeitos afirmam que as escolas sempre existiram e fazem referência a um mito ou entidade para justificar o seu aparecimento: “Deus criou, Ele criou todas as coisas e fez as escolas; Um anjo fez aparecer a escola; etc.”.

3. Não sabem explicar:

Nessa categoria, estão as respostas em que os sujeitos acreditam que houve um tempo em que não existiam escolas, mas não sabem explicar como foram criadas, constituindo-se suas justificativas, apenas, de pseudo-explicações ou de respostas circulares.

4. Construção divina/mito:

Nessa quarta categoria, os sujeitos também recorrem a um mito para explicar a origem da escola; mas, diferente do que se observa na categoria 2, crença imanente. Aqui os sujeitos acreditam que houve um tempo em que não existiam as escolas, mas como não encontram melhor explicação para a sua construção,

apresentam respostas do tipo: “Deus, que falou para fazer a escola; Um anjo mandou fazer a escola; etc.”.

5. Construção apoiada na vontade individual de uma autoridade:

A categoria que explica a construção da escola como resultado da vontade individual de uma autoridade, reflete uma concepção estritamente particular para essa criação. As respostas fazem referência à construção do prédio escolar, ou mencionam a criação como obra de um homem em particular, como, por exemplo: o pedreiro, a diretora, o dono, etc.

6. Referência histórica:

Essa categoria é constituída por respostas em que a explicação da criação da escola está apoiada em fatos históricos, tais como: “A escola foi inventada depois do Descobrimento do Brasil; Foi com a abolição da escravatura que as escolas apareceram; O Padre Anchieta fez a primeira escola; etc.”

7. Criação humana:

Nessa categoria, estão as respostas que revelam a crença em uma origem estritamente humana para a escola, mas como os sujeitos não conseguem elaborar mais objetivamente uma explicação, suas idéias permanecem confusas e ligadas a fatos observados no cotidiano dos sujeitos.

8. Criação histórico-social:

A categoria criação histórico-social refere-se às respostas em que se reconhece a criação da escola como um processo histórico-social, decorrente de necessidades socioeconômicas, em função do mercado de trabalho, da busca de maior conhecimento e desenvolvimento pessoal e social.

Nesse terceiro bloco, a categoria 7, que confere à escola uma origem ligada à criação humana foi a mais mencionada, conforme demonstra a tabela 5. No entanto, essas respostas se concentraram entre as dos sujeitos da faixa etária de 11 a 15 anos; não tendo mencionado tal conteúdo nenhuma criança de 7 a 9 anos.

Entre 7 e 9 anos, prevalecem as respostas apoiadas na crença de que as escolas sempre existiram, representadas pela categoria 1, em que os sujeitos apresentam respostas circulares, e pela categoria 2, crenças imanentes, sendo que apenas 1 sujeito de 11 anos mencionou este último conteúdo.

Tabela 5: 3º Bloco: Explicações para a origem da escola - Distribuição de respostas por categorias e por idade.

CATEGORIA	IDADE					Total Global
	7	9	11	13	15	
1. Respostas circulares	5	3				8
2. Crenças imanentes	6	1	1			8
3. Não sabem explicar	1	3		1	2	7
4. Construção divina/mito	3		1			4
5. Construção apoiada na vontade individual	1	8	1	1	1	12
6. Referência histórica		2	3	5	4	14
7. Criação humana			12	11	7	30
8. Criação histórico-social				2	6	8
Total Global	16	17	18	20	20	91

Teste de Qui-quadrado: $X^2 = 105,803$; $gl = 28$; $p < 0,001$

A partir da terceira categoria, observa-se o aparecimento de respostas em que os sujeitos passam a considerar que houve um tempo em que as escolas não

existiam e as explicações sobre a origem dessa instituição apóiam-se na idéia de construção.

As respostas abrangidas pelas categorias 3 (não sabem explicar) e categoria 5 (construção apoiada na vontade individual de uma autoridade) foram as únicas mencionadas por sujeitos de todas as idades, mas estiveram mais associadas à faixa de idades entre 7 e 9 anos.

Entre 11 e 15 anos, as respostas concentraram-se nas categorias mais elaboradas, sendo a categoria 7 (criação humana) a que obteve o maior número de respostas.

Nota-se, na tabela 5, que a categoria 8 está fortemente associada à última faixa de idade, indicando que, com o aumento da idade, aumenta a capacidade para pensar em uma origem mais objetiva para a escola.

Pelo teste de Qui-quadrado, constatou-se que a relação entre as idades e categorias apresentam um índice estatístico significativo, demonstrando que as categorias de respostas são influenciadas pelas idades dos sujeitos.

Observa-se, na tabela 6, que a categoria 7, referência à criação humana, foi a que apresentou maior freqüência de respostas entre os sujeitos dos dois níveis socioeconômicos, havendo entre eles uma distribuição relativamente uniforme.

Comparando-se as respostas dos sujeitos de ambos os níveis socioeconômicos, as maiores diferenças ocorreram nas respostas correspondentes à categoria 1 (respostas circulares que não constituem propriamente explicações para a origem da escola) e à categoria 8 (criação histórico-social). Nota-se que o maior número de respostas referentes à categoria 1 foi apresentada por sujeitos de nível sócioeconômico baixo, enquanto que o maior número de respostas da categoria 8 foi de sujeitos de nível socioeconômico alto.

A análise estatística comprovou a existência de uma relação de dependência entre as variáveis, evidenciando que as respostas dos sujeitos foram influenciadas pelo nível socioeconômico ao qual pertencem.

Tabela 6: 3º Bloco: Explicações para a origem da escola - Distribuição de respostas por categorias e por nível socioeconômico (NSE).

CATEGORIA	NSE		Total Global
	baixo	alto	
1. Respostas circulares	7	1	8
2. Crenças imanentes	3	5	8
3. Não sabem explicar	5	2	7
4. Construção divina/mito	1	3	4
5. Construção apoiada na vontade individual	8	4	12
6. Referência histórica	5	9	14
7. Criação humana	14	16	30
8. Criação histórico-social	1	7	8
Total Global	44	47	91

Teste de Qui-quadrado: $X^2 = 14,312$; gl = 7; p = 0,034

A análise qualitativa também evidencia mudanças significativas nas representações das crianças em relação à origem da escola. Quando questionados: “As escolas sempre existiram ou houve um tempo em que não havia escolas? Por que você acha isso? Quando elas surgiram? Como elas surgiram?”, os sujeitos mesclam em suas explicações aspectos anedóticos com pseudo- explicações.

A maioria das respostas, mencionando uma existência *a priori* da escola, foram apresentadas pelos sujeitos mais jovens, de ambas as classes socioeconômicas. Essas crianças afirmam que as escolas sempre existiram, mas não sabem explicar, como demonstrado nos extratos de protocolos apresentados a seguir:

Car. (7;4 – NSE baixo):

- *Sempre teve escola. (...) - Porque minha mãe falou pra mim. - Mas como as escolas surgiram? - Não sei, isso ela não falou.*

Gio. (7;7 – NSE alto):

- *Acho que sempre teve escola. (...) - Pra todo mundo aprender as coisas e pras crianças aprender ler, escrever. (...) - Por que tem que ir na escola pra aprender, não tem? - E se não tem escola como as pessoas vão estudar? (...) - Porque a professora já me ensinou isso.*

Ren. (9;9 – NSE baixo):

- *Eu não sei, mas minha mãe foi na escola quando ela era pequena. (...) - E então, o que você acha, as escolas sempre existiram ou não? - Acho que sim, porque quando minha mãe era pequena já tinha escola. - E quando seus avós eram pequenos, já havia escola? - Eles não foram na escola, porque eles moravam no sítio e lá não tinha escola. - Como as primeiras escolas apareceram? - Ah! acho que foram os homens das cavernas que fizeram, eles iam inventando as coisas e inventaram as casas, e depois foram pegando as pedras e construíram uma escola e aí pegava carvão para escrever. - Por que você acha que eles fizeram a escola? - Pras pessoas aprender escrever.*

Cam. (9;7 – NSE alto):

- *Acho que pode ser que sim. (...) - Porque se não tem escola onde as pessoas vão aprender as coisas. - Como as escolas surgiram? - Isso eu não sei. Mas as crianças sempre tem que ir na escola pra elas estudar que eu sei.*

Lui. (11;6 – NSE baixo):

- *Eu acho que sim. (...) - Porque desde o tempo dos homens das cavernas eles já sabiam escrever, só que eles escreviam nas paredes das cavernas. Quando as escolas começaram? - Eu acho que quando começou o homem das cavernas, ele foi fazendo primeiro uns desenhos, depois os números aí ele inventou as letras e começou a ensinar para os filhos dele também essas coisas que ele sabia. Aí o tempo foi passando, daí inventou de fazer uma escola.*

Observa-se, nesses exemplos, que, frente às questões sobre a origem da escola, os sujeitos não apresentam propriamente uma explicação e, em muitas situações, suas respostas tendem à fabulação, constituindo-se por relatos com pouco sentido, que chegam a dificultar a compreensão do que estão querendo dizer.

Quando começam a buscar alguma explicação para a origem da escola, observa-se que as respostas apóiam-se na crença em que entidades superiores foram responsáveis pela criação dessa instituição; sendo tal crença imanente uma das características do pensamento pré-conceitual.

Sar. (7;11 – NSE baixo):

- *Claro, sempre teve escola. (...) - Por que se não em que lugar as pessoas iam pra aprender? - Mas como as escolas surgiram? - Um anjo fez aparecer a escola. - Por que você acha que foi ele quem*

ele fez a escola? - *Porque ele só faz bondade. (...) - É que ele quer que tudo mundo vai na escola estudar e não fique na rua.*

Cla. (7;6 – NSE alto):

- *Sempre. Eu acho que tem que ter, em todo lugar tem que ter escola. (...) - Por que antigamente eles iam na escola. Lá na “Terra Nostra”, na novela, sabe, os meninos iam na escola, eu vi. (...) - Veio as pessoas brancas e fez uma casa bem grande, aí falou que era uma escola.*

O artificialismo, presentes nas justificativas desses sujeitos, evidencia que, para eles, há uma estreita participação de Deus na criação da escola.

Alguns sujeitos, principalmente os de nível socioeconômico alto, já aos 7 anos, demonstram possuir a crença de que a escola resultou de um processo de criação, mas apenas poucos conseguem explicá-lo mais objetivamente; expondo suas idéias de modo confuso, apresentando ainda, com freqüência, crenças fabuladas.

Ren. (7;11 – NSE baixo):

- *Acho que não. (...) - Porque senão não tinha lugar pros professores trabalhar. (...) - Por que acho que tinha uma pessoa que sabia ler e escrever e tinha quem não sabia nada, aí um cara que já sabia mais coisa resolveu inventar de construir uma escola. - Por que ele resolveu construir a escola? - Acho que surgiu do Criador, que mandou ele fazer a escola, e aí todo mundo podia ir na escola pra aprender, pra não fazer só coisa errada. - Por que você acha que foi o Criador que mandou fazer a escola? - Porque eu já estudei no catecismo, e lá eu aprendi a lição da criação.*

Sam. (7;4 – NSE alto):

- *Não, acho que não. (...) - Porque quando existiam os dinossauros, os homens das cavernas não iam na escola. - Como as escolas surgiram? - Porque eu acho que um dia veio um meteoro e queimou tudo e o dinossauro não tinha mais o que comer, foi comendo os outros dinossauros, daí só sobrou o homem das cavernas, aí ele foi fazendo as coisas, o tempo foi passando, daí alguém inventou de fazer uma escola. - Por que você acha que alguém inventou de fazer a escola? - Porque eu acho que se não tivesse escola a gente não ia aprender nada.*

Wal. (7;5 – NSE alto):

- *Não. (...) - Porque minha vó falou pra mim que a mãe dela era pequena não tinha escola ainda. - Como as escolas surgiram? - Primeiro fizeram o SESI¹⁹ e depois é que foram fazendo as outras escola. Essa escola aqui é mais nova. - E faz tempo que as primeiras escolas foram construídas? - Faz. - Por que você acha isso? - Porque o SESI é bem velho, minha mãe estudou lá, e ela falou que lá o ensino é um pouco fraco porque a escola é mais antiga.*

¹⁹ SESI – Serviço Social da Indústria – é uma escola de ensino fundamental, destinada ao atendimento de filhos de trabalhadores das indústrias do município de Americana.

As respostas, apresentadas pelos sujeitos a partir dos 9 anos, revelam maior ênfase na crença de que a escola é fruto da criação humana, mas, quando solicitados a explicar o seu pensamento, ou os sujeitos não conseguem justificá-lo, ou retomam à idéia de uma construção mística, valendo-se de explicações baseadas em situações particulares, que não vão além das aparências.

Bru. (9;5 – NSE baixo):

- Não, porque até comprar as coisas e fazer a escola demorou um pouco.(...) - Por causa que antes não tinha muita escola aqui, só tinha essa e a da Cidade Jardim, depois que o Prefeito mandou fazer o CIEP²⁰, aí fez a creche e a EMEI. Mas antes você disse que já havia essa escola e a da Cidade Jardim. - E será que essas duas foram as primeiras escolas que foram construídas? - Ah! isso eu não sei, mas acho que não porque tem escola bem mais velha, tudo arrebitada, com pouco aluno. (...) - Acho que o Prefeito mandou o pedreiro primeiro fazer uma escola mais pequenas, mas simples, depois ele foi ganhando mais dinheiro aí ele mandou fazer as outras escolas mais novas

Lay. (9;11 – NSE alto):

- Não, desde que começou o mundo ainda não. (...) - Por causa que até o dono comprar as coisas, e fazer a escola, aí depois começar a colocar as coisas, as carteiras, as matrículas. - Como as escolas surgiram? - Ah! Isso eu não sei a professora não falou. - Como você sabe que não há escola desde o começo do mundo? - Porque isso a professora falou, quando nos fizemos o trabalho da escola.

Ele. (11;2 – NSE baixo):

- Assim, desde o começou o mundo não, mas tem que ter a escola para a pessoa saber escrever pelo menos o nome, se não fica analfabeto. (...) - Porque eu já estudei na aula de catequese. - Como as escolas surgiram? - Foi assim, Deus criou o mundo e todas as coisas, aí quando o tempo foi passando, o mundo foi crescendo, aí quando o mundo tinha quase tudo, os homens foram fazendo as escolas.(...) - Eu acho que primeiro fizeram uma escolinha assim, mais simples, com pouco ensino e depois é que foram inventando mais coisas e aí que colocaram mais matérias.

Fel. (11;3 – NSE alto):

- Claro que não tinha escola. (...) - Porque no começo do mundo não tinha casas cidades, a civilização era mais atrasada. Não tinham nem inventado a roda, os carros, as máquinas. - Como as escolas surgiram? - Acho que alguém, quando as cidades foram crescendo, um homem resolveu inventar a escola. - Quem é esse homem? - Não sei. - Por que será que ele inventou a escola? - Pras crianças aprender ler, escrever, ficar sabendo mais coisas.

As respostas desses sujeitos demonstram, claramente, a influência do adulto, do ensino religioso e do ensino escolar, e, apesar de serem formuladas em

²⁰ CIEP – Centro Integrado de Educação Pública – é uma modalidade de educação em regime de período integral oferecida no município de Americana.

uma linguagem elaborada, denotando um certo “verniz escolar”; ao serem mais investigadas, indicam uma assimilação deformada das informações recebidas.

Cam. (13;5 – NSE baixo):

- *Ah não, porque Dom Pedro.... é.... Pedro Alvares Cabral quando descobriu o Brasil, só tinha índios e também nem tinha construído as casas ainda (...)* - E será que existiam escolas em outras partes do mundo, quando Pedro Alvares Cabral descobriu o Brasil? - *Não. Eu acho que não.* - Então as primeiras escolas foram construídas aqui no Brasil? - *É, acho que sim, porque aí os índios se uniram, e aí eu acho que começaram a construir as escolas.(...)* - *Acho que viram que os índios e as crianças não tinham um lugar pra aprender, então eles construíram para poder ter estudo para todas as pessoas.*

Rob. (13;11 – NSE alto):

- *Por que acho que desde o começo dos tempos não pode ter escola, porque precisou de muito anos para inventar a escola. (...)* - *Acho que foi mais pela comunicação, para as pessoas poder se comunicar melhor, saber mais coisas. (...)* - *Eu acho que no começo, os brancos não sabiam falar a língua dos índios e aí veio um padre, eu acho, eu não lembro o nome dele, mas sei que foi ele que fez a primeira escola, era uma escola para os índios.*

Ros. (15;9 – NSE baixo):

- *Por que você acha que houve um tempo em que as escolas não existiam?* - *Foi quando Cabral descobriu o Brasil, aí veio o Padre Anchieta e fez a primeira escola.* - E será que já existiam escolas em outras partes do mundo? - *Aí eu não sei.* - Então a primeira escola foi construída aqui, no Brasil? - *Eu acho que sim, porque eu já estudei isso, acho que foi na quarta série. (...)* - *Que o Anchieta construiu uma escola para ensinar os índios a ler e escrever e se comunicar com os brancos*

Ren. (15;4 – NSE alto):

- *Não, antes não tinha escola, aí depois de um tempo que resolveram construir as escolas. (...)* - *Acho que foi uma idéia de alguém bem inteligente que teve a vontade de passa a sua sabedoria para os outros. (...)* - *Eu não sei, mas eu acho que é isso porque alguém deve ter pensado nessa idéia de fazer um prédio e colocar os professores e levar as crianças para aprender, porque antes não era assim, as pessoas aprendiam em casa mesmo, com os pais.* - E quando isso aconteceu? - *Ah! Acho que foi depois da abolição da escravidão. Antes parece que só os ricos é que podiam estudar, pelo que eu sei deve ser por essa época.*

O exame desses argumentos demonstra que essas crianças explicam a criação da escola, descrevendo a construção da própria escola, ou de um outro prédio que observou. Depois dão explicações quase que inteiramente influenciadas pelos adultos e, por fim, buscam criar interpretações próprias, que se aproximam dos fatos históricos, revelando ainda que seu raciocínio está dominado por um certo egocentrismo.

É possível que, quando esses sujeitos mencionam a criação da escola, não a entenda como parte de uma estrutura social. Isso evidencia-se, principalmente, quando exemplificam a origem dessa instituição, pois os mesmos pautam-se em situações pessoais, concretas, e bastante influenciadas pelo ensino.

Percebe-se que apenas as explicações dos sujeitos mais velhos parecem falar de algo mais que a construção do prédio, ao se referirem a essa questão.

Pau. (11;1 – NSE baixo):

- Por que na idade da pedra não tinha escola, aí os homens das cavernas desapareceu e o mundo foi crescendo, aí que começaram a construir as casas, as cidades, e aí foram inventando mais coisas aí inventaram a escola. (...) - Acho que foi porque as mulheres e os homens precisavam sair para plantar, conseguir comida e não tinha com quem deixar as crianças, não tinha ninguém pra cuidar delas e ensinar as coisas, aí fizeram um lugar pra deixar muitas crianças e uma pessoa que já sabia mais coisa ficava ensinando as crianças, e aí deu o nome de professor.

Kar. (11;1 – NSE baixo):

- Por que antes as crianças não iam na escola. Ficavam em casa e a mãe ou a vó é que ensina ler, escrever, contar. (...) - Acho que alguém teve a idéia de inventar a escola. - Por que será que alguém inventou a escola? - Acho que ele pensou que todo mundo tinha que aprender as coisas certas, assim, não dava pra ficar aprendendo só em casa, aí ele teve a boa idéia de fazer um lugar grande pra todo mundo aprender e deu o nome de escola.

Pâm. (13;1 – NSE baixo):

- É que antigamente tinha só as escolas particulares, acho que era mais para os ricos e as pessoas mais pobres não podiam estudar. (...) - Por que eu sempre converso com a minha mãe sobre isso e ela fala que é importante aproveitar bem o que os professores ensinam porque no tempo dela era muito difícil, tinha que se esforçar muito para conseguir uma vaga na escola, tinha que pagar a merenda. - Como as escolas surgiram? - Acho que primeiro foram construindo nas cidades maiores uma espécie de faculdade e depois que as primeiras pessoas estudaram elas ficaram como professores e foram cada um para um lugar e aí foram construindo escolas em várias cidades.

Nat. (13;1 – NSE alto):

- Claro que houve um tempo que não tinha escola. (...) - Por que eu acho que sempre teve pessoas que ensinavam. Desde os índios tem gente que ensina as crianças e mesmo os adultos a ler e escrever, mas escola como essa não. Acho que demorou muito tempo pra inventar uma escola assim, com as salas de aula, o material, as matérias certas. (...) - Acho que as pessoas foram vendo que ficava difícil aprender cada um na sua casa, só com seu pai ou com a mãe e aí resolveram se juntar num lugar para que uma pessoa ensinasse mais gente ao mesmo tempo.

Jul. (15;8 – NSE baixo):

- Bem certo eu não sei, mas acho que foi porque as pessoas não podiam ficar só em casa cuidando dos filhos, tinha que ir trabalhar e aí precisava de um lugar para deixar os crianças. Aí acho que resolveram arrumar um lugar para deixar muitas crianças e aí precisou achar alguém para cuidar

dessas crianças e aí essa pessoa foi ensinando pras crianças e isso foi aumentando, as cidades foram crescendo, mais gente foi querendo deixar os filhos aí quando viu já era uma escola. (...) - Quando? - Ah! Isso eu não sei. Só sei que faz tempo, porque essas escolas como essa aqui já são bem velhas. E também passa nos filmes de antigamente como eram as escolas.

Bru. (15;11 – NSE alto):

- Eu não sei quando, nem sei se tem uma data, mas sei que alguém inventou a escola, pensou na necessidade de criar um lugar para as pessoas poder aprender. (...) - Acho que o progresso foi fazendo com que as cidades tivessem que ter um jeito mais organizado de educação, porque não dava mais para ficar com o que as pessoas aprendiam em casa.

Observa-se que, com o passar da idade, o caráter estático, presente nas explicações sobre a origem da escola, vai sendo substituído por uma idéia mais processual; porém, tal concepção mais elaborada aparece apenas tardiamente, e, de forma acentuada, nos sujeitos de nível socioeconômico alto.

Lud. (13;2 – NSE alto):

- Porque antes eram os pais que ensinavam. (...) - Os pais passam o que sabiam para os filhos e as pessoas também aprendiam as coisas na igreja, só depois é que as escolas apareceram. (...) - Eu acho que foi pela necessidade que eles perceberam que todos tinham que aprender a mesma coisa, mais rápido e de uma forma mais certa, com mais organização. (...) - Por que se a gente parar para pensar vai ver que sempre teve alguém para ensinar alguma coisa, que passava os seus conhecimentos, mas se você pensar num lugar certo para essa função, que é a escola, onde tem pessoas certas para ensinar, isso não foi de uma hora para outra, demorou muito tempo até as pessoas entenderem que tinha um jeito melhor para ensinar. Aí acho que as pessoas foram estudando cada vez mais e as escolas foram sendo construídas, se modernizando até a gente ter a educação de hoje.

Joã. (15;8 – NSE baixo):

- Acho que foi quando as pessoas foram percebendo que precisava mais conhecimento, mais gente com capacidade para trabalhar nas fábricas. (...) - Ah! Isso eu não sei, mas faz tempo. - Será que as primeiras escolas começaram aqui no Brasil? - Não, com certeza não. (...) - Porque quando o Brasil foi descoberto já tinha países bem desenvolvidos, com gente que sabia ler, escrever, fazer os mapas, construir as caravelas. - Por que resolveram criar as escolas? - Eu acho que foi mais pela necessidade de ensinar as pessoas a ler, escrever, fazer conta, para poder ter uma profissão melhor, não ter que trabalhar só nas fazendas, com plantação, cuidando dos animais, tendo que plantar para comer.

Eve. (15;1 – NSE alto):

- Eu acho que não, porque antigamente não tinha as instituições escolares, só tinha os pais. ensinando os filhos. (...) - Antigamente, a muito tempo atrás, as pessoas iam ensinando o que elas sabiam para os outros, sem ter um lugar certo, o máximo que acontecia era fazer uma espécie de reunião, mas o que eles ensinavam eram mais as coisas do dia-a-dia, nada muito científico. - E por

que você disse que as instituições escolares não existiam? - *Porque se for pensar na escola como a gente conhece, ela foi criada bem depois.* - Quando foi criada? - *Em que época eu não sei, mas faz bastante tempo.* - Quem criou a escola? - *Ah! isso também não sei. Acho que não tem assim uma pessoa certa, como tem quem inventou o avião, o telefone, entende?(...)* - *Porque acho que as escolas começaram mais pela necessidade das pessoas de aprender outras coisas, não só ficar no que as famílias podiam ensinar. (...)* - *Bom, porque os pais podem ter muita experiência realmente, mas conhecimento mesmo, pra te passar as matérias, as informações tem que ser uma pessoa especializada. Além disso, quando você vai na escola, tem a parte da convivência, você tem mais pessoas ao seu redor que pode te ajudar, então, acho que a escola é o lugar apropriado pra aprender os conteúdos, então acho que foram vendo que ia facilitar organizar um espaço pra mais pessoas terem oportunidade de adquirir os conhecimentos.*

Surgiram outros elementos interessantes nas explicações dessa questão que merecem ser destacados.

As crenças dos sujeitos sobre as primeiras escolas revelam uma tendência a concebê-la como uma instituição fechada, que não participa de um processo de transformação.

As escolas antigas caracterizam-se pela escassez de elementos humanos e materiais; de modo geral, os sujeitos as descrevem como sendo feias, pobres, pequenas, o ensino fraco, os professores não eram legais e não ensinavam muita coisa, não tinham muitos alunos, etc. As escolas atuais, em contrapartida, são grandes, novas, bonitas, ensinam mais e melhor, têm muitos materiais, etc.

Com o intuito de aprofundar a análise desse bloco foram feitas outras questões, como as que se seguem: “Como eram as primeiras escolas? O que elas tinham de parecido ou de diferente das escolas que temos hoje?”. Serão apresentados e discutidos alguns exemplos mais significativos dados a essas questões:

Nat. (7;3 – nse baixo):

- *Acho que era meio igual essa. (...)* - *Ah! tinha as classes, o pátio, a diretoria, a sala do dentista, mas era mais pequena, não tinha carteira como essa, era uma mesa só, bem grande e bem velha, e não tinha as coisas novas, assim, o vídeo, nem tinha computador, nem xerox. (...)* - *Porque depois que foram comprando mais coisas e fazendo as reformas e aí as escolas foram ficando mais bonitas.*

Cla. (7;6 – NSE alto):

- *Não sei. Não, acho que eram um pouco diferente. (...)* - *Elas eram assim um pouco parecida com essa no jeito, mas era um pouco diferente na cor.* - *Como assim diferente na cor? - É na cor das*

paredes, das coisas, porque era no tempo antigo. - Como você sabe disso? - Porque eu vejo, você não assiste lá na novela do "Terra Nossa", eu vejo as casas, as coisas mais antigas não era nem pintada, era tudo um pouco preto, e um pouco amarelo.

Ale. (9;1 – NSE baixo):

- Não, elas eram bem diferentes. (...) - Ah! Elas eram assim, mais pequenas, sem muitas coisas, acho que elas eram lá no sítio, bem longe, e tinha que ir de cavalo para chegar na escola. (...) - Acho que também não tinha assim uma lousona, não tinha todas as professoras, e as professoras eram mais bravas e não ensinavam muita coisa, era mais ensinar ler, escrever, fazer conta de mais e de menos. (...) - Porque acho que não tinha inventado muita coisa era mais no tempo antigo, então as coisas eram mais simples minha mãe falou.

Bru. (9;9 – NSE alto):

- Não, porque naquele tempo antigo não tinha tanto conforto como a tem agora. (...) - Eu acho que eles construíam de madeira, e aqui já não. Aqui já é de tijolos e tem coisas mais avançadas, as janelas de vidro, as carteiras mais modernas, tem escola que tem até elevador. (...) - Naquele tempo não tinha tantos livros, nem dicionário acho que não existia, e demorava mais pra aprender. (...) - Porque naquela época não aprendia muita coisa, era pouca sabedoria, nem tinha inventado o computador.

Fel. (11;3 – NSE alto):

- Acho que não era muito diferente, mas acho que não tinha assim muitos alunos, um professor para cada classe também e as matérias acho que eram menos, não tinha inglês, ciências, aula de computação. (...) - Porque primeiro foram fazendo um ensino mais fácil e depois que foram inventando mais coisas é que as escolas foram ficando assim. Antes as pessoas não se importavam muito com as matérias então acho que a escola não era muito puxada. (...) - Acho que não tinha a escola pintada, as carteiras arrumadas, a lousa branca e os alunos, acho que só tinha um caderno para todas as matérias. (...) - Porque os pais não podiam comprar muita coisa, no tempo antigo as pessoas eram mais pobres e não podiam comprar muita coisa.

Observa-se, nos sujeitos mais velhos, uma melhor compreensão de que a escola, assim como as demais instituições sociais, sofre mudanças estruturais ao longo dos tempos, não apenas na estrutura física, mas, principalmente, quanto aos seus objetivos pedagógicos (o quê, como e para que ensinar).

And. (13;0 – NSE baixo):

- Não, acho que era mais diferente. (...) - Porque que é só você olhar pra uma coisa mais antiga que você já vê que tá ultrapassado. Vê um som de antigamente, parece um museu, não dá nem gosto de escutar, aí você pega uma aparelhagem nova é outro esquema. - Você acha que acontece isso com as escolas? - Com certeza. (...) - Porque se você vai estudar numa escola dessa mais antigas você vê que ela tá toda arrebitada, as carteiras quebradas, não tem laboratório, até o ensino é fraco e numa escola nova não, ainda mais se a escola é paga, aí é cheia de coisa, tem tudo do bom e do melhor.

Gab. (13;2 – NSE alto):

- Não. (...) - *Porque que tudo vai mudando, vai evoluindo. - Você acha que isso também aconteceu com as escolas? - Acho que isso seria o certo, mas também depende muito da escola, porque tem escola que não acompanha a mudança, não quer saber de mudar o seu jeito. (...) - Porque se você observa as casas, as roupas, os carros, você vê que tudo vai ficando mais atualizado e na escola também tem que ser assim, mas tem escola que ainda não aceita discutir certos assuntos, que os professores conversem mais nas aulas e não fiquem só dando matéria. Tem escola que os professores são gerais, o aluno não pode ser amigo do professor, tem que escutar o que ele falava e pronto. Hoje, isso não dá mais, porque a gente quer aprender mais, com mais liberdade na escola. Você poder conversar, dar sua opinião, ter um papo mais aberto com os professores e as matérias também acho que tem que mudar, acompanhar as coisas que estão acontecendo no mundo, porque hoje o aluno tem mais informação, tem a internet, que ajuda, e se o professor não se atualizar, ficar só no livro a aula fica muito chata.*

Joã. (15;8 – NSE baixo):

- *Era diferente, bem diferente. (...) - Porque que antigamente a escola funcionava como uma reunião, era um professor que ensinava pra um montão de gente, era como uma palestra e as primeiras escolas era só para os ricos. Quem tinha dinheiro podia ir na escola porque elas eram caras. Como tinha pouca escola tinha que pagar por tudo, para comer a merenda, o material, tudo. Aí as pessoas foram vendo que não era justo só os ricos estudar, que era discriminação a classe baixa não poder aprender, então pediram para o governo construir mais escolas para todo mundo poder estudar.*

Nin. (15;5 – NSE alto):

- *Eram diferente. (...) - Porque que as coisas vão mudando com o tempo. (...) - Vê quanta coisa a gente têm hoje que não tinha antigamente: computadores, telefone celular, um monte de coisa e tem coisa que tinha antigamente e hoje não tem mais: tinha a palmatória, na igreja o padre rezava a missa em latin. - Você acha que isso também aconteceu com as escolas? - Acho que sim. Porque se a escola não vai se modernizando, ninguém vai querer estudar nela e até pode prejudicar o estudo, porque se o professor não tem um bom relacionamento com os alunos, fica dando as matérias desatualizadas, de um jeito que o aluno não consegue entender, a escola não vai estar servido para ajudar o aluno. (...) - Porque se você vai estudar numa escola dessas você vai aprender coisas que não vão servir para sua vida, para te ajudar a escolher uma profissão, a ser uma pessoa mais inteligente, porque essa escola não está acompanhando a evolução do mundo e não está sabendo o que os alunos precisam aprender.*

Pode-se afirmar, em síntese, que ocorre uma evolução, com relação à análise das respostas das crianças, quanto às representações sobre a origem da escola (bloco 3). Nos casos primitivos, existe a crença numa existência *a priori* sobre a criação dessa instituição, que evolui para a idéia de que a escola é fabricada por um ser divino ou obra de um homem. Essa evolução caracteriza-se por um período de respostas flutuantes em que a criança atribui à escola uma origem meio humana e meio histórica. Finalmente, essas crenças são substituídas por explicações mais

objetivas, características de uma visão mais processual, em que os sujeitos recorrem a uma concepção histórico-social para explicar a criação das escolas.

4º Bloco: Identificação e descrição das funções que constituem a escola.

As perguntas deste bloco foram para investigar como os sujeitos identificam e descrevem as funções que constituem a escola. Foram elas: “Quem faz parte da escola? Por que eu preciso de todas essas pessoas? O que fazem essas pessoas?”.

Os tipos de respostas obtidas deram origem a 6 categorias:

1. Nomeia pessoas:

Nessa categoria, estão as respostas em que os sujeitos nomeiam pessoas para referirem-se à função. Também estão incluídas as respostas em que aparecem as figuras do pai e do dono, fazendo parte da escola.

2. Referência a características subjetivas:

Nessa categoria, os sujeitos reportam-se a aspectos afetivos e pessoais para explicar as diferentes funções, como, por exemplo: “a diretora tem que ser uma pessoa mais velha e bem brava porque se não ninguém vai obedecer; tem as mulheres que ficam na cozinha, as que são mais velhas é que fazem a comida mais gostosa; as professoras que ensinam as crianças são mais boazinhas, as professoras dos alunos grandes são bravas; etc.”.

3. Referência a atividades vivenciadas no cotidiano:

As respostas que compreendem essa categoria são exemplos de casos particulares, estando as funções caracterizadas por atividades vivenciadas no cotidiano dos sujeitos. Algumas das respostas que constituem essa categoria são: “tem a mulher que cuida do recreio, dá o sinal pra entrar; a diretora fica brava quando alguém corre e quando na fila fica bagunçando, ela põe sentado no banco; a diretora das professoras quando vê que a professora está ensinando errado, ela fala que aquela palavra não é com s é com z; etc.”.

4. Descreve, parcialmente, as funções:

As funções são descritas, nessa categoria, como um conjunto de atividades que vão um pouco além das experiências particulares e diretamente observáveis; mas, de forma incompleta, e sem considerar a existência de uma articulação entre as mesmas.

5. Identifica e descreve, adequadamente, as funções:

Nessa categoria, foram consideradas as respostas em que os sujeitos identificam e descrevem, adequadamente, as funções, demonstrando estabelecer uma relação menos personalizada. Também aparecem, nessa categoria, respostas em que os sujeitos demonstram considerar as conseqüências da ausência do profissional para exercer a função.

6. Identifica a função como o papel social:

Nessa categoria, estão as respostas em que se observa uma maior compreensão das funções integrantes da escola, pois, nela, os sujeitos diferenciam o que deve ser daquilo que, na prática, vêm, realmente, sendo executado. As funções desvinculam-se das relações personalizadas e são descritas como um conjunto de papéis que se cumprem no interior de uma organização.

Percebe-se, pela tabela 7, que a categoria 3, em que os sujeitos descrevem em suas respostas as funções, fazendo referência a atividades vivenciadas no cotidiano, foram as mais freqüentes, prevalecendo entre a faixa etária de 7 a 9 anos; seguida pela categoria 4, em que a função é descrita de forma parcial, composta, predominantemente, pelas respostas dos sujeitos entre 11 e 13 anos.

Um dado interessante é o de que todas as respostas em que se observa a nomeação das pessoas para referir-se à função, categoria 1, foram apresentadas por sujeitos de 7 anos.

A categoria 2, em que os sujeitos fazem referência a características subjetivas para descrever a função, foi mencionada, exclusivamente, por crianças entre 7 e 9 anos.

Tabela 7: 4º Bloco: Identificação e descrição das funções que constituem a escola - Distribuição de respostas por categorias e por idade.

CATEGORIA	IDADE					Total Global
	7	9	11	13	15	
1. Nomeia pessoas	8					8
2. Referência à características subjetivas	4	1				5
3. Referência à atividades vivenciadas no cotidiano	14	14	3	2		33
4. Descreve, parcialmente, as funções		2	13	9	3	27
5. Identifica e descreve, adequadamente, as funções				4	9	13
6. Identifica a função como o papel social				1	4	5
Total Global	26	17	16	16	16	91

Teste de Qui-quadrado: $X^2 = 121,218$; gl = 20; $p < 0,001$

A referência às categorias: 5 (identifica e descreve, adequadamente, as funções) e 6 (identifica a função como o papel social), só apareceram nas respostas dos sujeitos mais velhos.

A análise estatística demonstrou que a associação entre as categorias de respostas e as idades é, significativamente, positiva.

Pela tabela 8, constata-se que as respostas pertencentes à categoria 3 foram dadas pela maioria dos sujeitos, tanto de nível socioeconômico baixo, quanto de nível alto.

De modo geral, a distribuição das respostas que se enquadram nas categorias 1 a 5, foi bastante semelhante nos dois níveis socioeconômicos. A discrepância ocorreu apenas na categoria 6, não mencionada pelos sujeitos de nível socioeconômico baixo.

Tabela 8: 4º Bloco: Identificação e descrição das funções que constituem a escola - Distribuição de respostas por categorias e por nível socioeconômico (NSE).

CATEGORIA	NSE		Total Global
	baixo	alto	
1. Nomeia pessoas	3	5	8
2. Referência à características subjetivas	2	3	5
3. Referência à atividades vivenciadas no cotidiano	19	14	33
4. Descreve, parcialmente, as funções	15	12	27
5. Identifica e descreve, adequadamente, as funções	5	8	13
6. Identifica a função como o papel social		5	5
Total Global	44	47	91

Teste de Qui-quadrado: $X^2 = 7,392$; gl = 5; p = 0,191

Apesar de apenas as respostas dos sujeitos de nível socioeconômico alto incluírem-se na categoria 6, a que reflete uma melhor compreensão de que a função está relacionada a um papel social, comparando os dados dos diferentes níveis socioeconômicos, as diferenças não são estatisticamente significativas, ou seja, a simples observação da tabela 8 poderia indicar que o nível socioeconômico tem influência, visto que somente os sujeitos de nível alto deram respostas que se

incluem na categoria 6, aquela que é constituída por explicações mais elaboradas; todavia, como, nas outras categorias, as respostas dos sujeitos foram semelhantes, as diferenças observadas, em relação à última categoria, ficaram neutralizadas.

Os resultados desse quarto bloco oferecem uma primeira tomada de contato com os tipos de raciocínios presentes nas respostas dos sujeitos sobre as funções que constituem a escola.

Sobre as perguntas: “Quem faz parte da escola? Mais alguém? O que fazem essas pessoas? Por que se precisa de todas essas pessoas para ser uma escola?” observa-se que a totalidade das respostas, em que os sujeitos nomeiam pessoas para referir-se à função, foram apresentadas por sujeitos de 7 anos, segundo os quais, o cargo parece ser visto como propriedade do titular.

Ao referirem-se às pessoas que constituem a escola, as crianças pertencentes a ambos os níveis socioeconômicos apóiam-se em descrições anedóticas, como revelam os extratos de protocolo apresentados a seguir:

Sar. (7;11 – NSE baixo):

- A dona Terezinha, a dona Isaura, que é a outra diretora, tem a Júnia, que é a ajudante das diretoras, as tias da cozinha. Tem a dentista, tem as professoras, a dona. (...) - Ah! tem o guarda que vem na hora da saída pra ver se não tem nenhum menino estragando a escola, fumando, e o pedreiro também, porque ele que fez a escola, se não ia existir escola. (...) - A diretora olha o recreio e vê quem tá correndo e brigando, aí ela põe de castigo no banco ou manda expulso; a Dona Isaura ela escreve os bilhetes pros pais e tira xerox quando a professora manda; a dentista cuida dos dentes das crianças, ensina passar fio dental e faz bochecho de fluor; as professores ensinam a lição, as continhas, as coisas que tem que aprender. - Por que há todas essas pessoas na escola? - Porque a escola é grande e tem muita coisa pra fazer, se tem só a diretora, ela não dá conta de tudo.

Lua. (7;1 – NSE alto):

- Que eu conheço é a Mariza, a Lídia, o homem da cantina e a inspetora; tem as outras professores, mas eu não conhece bem, e tem os diretores. - Será que na escola há só as pessoas que você conhece? - Claro que não. Tem muita gente, tem os professores do ginásio, tem os outros que limpam a escola, tem o porteiro, a moça que atende telefone e liga quando alguém fica doente pra mãe vim buscar é a ..., esqueci o nome dela. Ah! e tem os pais dos alunos daqui da escola. - Os pais fazem parte da escola? - Fazem, porque a criança não sabe vim sozinha na escola e ela também não tem dinheiro para pagar a escola e também a criança não pode assinar a matrícula, é a mãe ou o pai que tem que assinar. (...) - A Lídia, a nossa professora, ela ensina as coisas da apostila, passa lição, mas ela não dá aula de computador, porque tem o outro professor certo. A Mariza é diretora que cuida da escola e vai nas classes pra ver se está tudo bem e se alguém briga ou fica fazendo bagunça a Lídia manda falar com ela.

Nota-se, em algumas respostas, que os sujeitos incluem a figura do pai e do “dono” como membros integrantes da escola. As crianças acreditam que existe ou existiu um “dono”, que define a hierarquia do pessoal, os limites e os objetivos da escola.

Quando questionadas sobre a função do dono na escola, algumas crianças demonstram uma grande dificuldade em justificar suas respostas e apóiam-se na idéia de que a escola, como qualquer outro bem, deve ter um dono e associam de modo geral, o “dono” à figura de autoridade, como sendo o diretor, ou o construtor da escola, ou ainda, o patrono dela.

Na opinião de algumas crianças, os pais também fazem parte integrante da escola porque são eles que levam o filho até ela, compram o material, pagam as mensalidades, participam das reuniões, etc. Essas explicações parecem refletir a dificuldade presente, nas crianças, em dissociar as relações personalizadas das relações institucionais e conceber a função como um papel social.

Nat. (7;3 – NSE baixo):

- A Júnia, que é a coordenadora, ela que ensina pros professores o que eles tem que dar de lição pros alunos aprender bem, tem a dona Terezinha, tem a vice diretora, a dona Isaura, que é a diretora das crianças, as tias da cozinha, a dentista, construtor e o prefeito. (...) - Tem o homem que mora na escola pra apagar a luz, limpar a escola e não deixar ninguém roubar nada. - O prefeito e construtor também fazem parte da escola? – Faz sim. (...) - Porque o prefeito que é o dono da escola, ele que manda o pedreiro fazer a escola, se ele não deixar quem vai fazer a escola? Não tem escola sem fazer as classes, a cozinha, o pátio, comprar as coisas. (...) - A Dona Isaura olha o recreio e põe de castigo os meninos mais danados; a diretora vai na reunião e compra as coisas que as professoras pede e a comida para fazer de merenda, a dentista ensina escovar direito os dentes e explica das cáries e faz bochecho de fluor; as professoras ensinam as crianças. - Por que há todas essas pessoas na escola? - Por causa que tem que cuidar das crianças e fazer todas as coisas. (...) - A professora não tem jeito de parar de explicar a lição e ir fazer a comida, as crianças iam ficar só bagunçando e ela não sabe mexer no computador para fazer a matrícula e aí ia dar tudo errado.

Clá. (7;6 – NSE alto):

- A Lídia, as professoras, a diretora e o diretor, a inspetora, as professoras de educação física, a mulher que fica limpando as classes, a moça que fica na recepção, tem muita gente. (...) - Assim, pra atender o telefone tem que ficar uma pessoa, quando a mãe vem e quer chamar o filho pra ir embora mais cedo quem vai avisar na classe? (...) - Tem a diretora das professoras que é a Mariza, ela vai na classe quando a professora chega atrasada e fica dando a lição, e quando tem excursão ela vai também para olhar as crianças. É a Mariza que fala para as professoras o que elas têm que fazer na classe e vê se ela está ensinando certo e ela ajuda a Lídia corrigir a prova. - Você falou que há a diretora e o diretor, explique-me isso? – É, tem a Mariza que é diretora das professoras que eu já falei e tem o dono da escola que é o diretor. Eu não sei se ele é marido da Mariza, mas eu acho que não

porque ele fica lá no escritório em São Paulo. (...) - Eu sei, porque eu já vi ele aqui. Ele não fica aqui, mas tem dias que ele vem aqui pra ver se tá tudo bem, tudo em ordem, pra falar o que tem que fazer, as coisas que as professora vai dar na aula e pra pegar o dinheiro da mensalidade. - Por que ele pega o dinheiro da mensalidade? - Porque a escola é dele, ele que fez, então o dinheiro é dele. - Toda escola tem um dono? - Tem, claro. (...) - Tudo tem dono, você já viu uma coisa sem dono?

Rap. (9;2 – NSE baixo):

- As diretoras, tem as professores, a coordenadora, as merendeiras, o dentista, tem também as mulheres que varre a classe e a que faz a matrícula. (...) - Não. Ah! tem os alunos, o pedreiro e tem o dono também. - A escola tem um dono? - Eu acho que tem. - Quem é o dono da escola? - Dizem que é a Delmira. - Quem é a Delmira? - A professora falou que era uma professora muito boa que morreu. - Ela é a dona da escola? - Eu acho que é, porque a escola chama até o nome dela e tem até a foto dela na biblioteca.

Uma caracterização das funções, bastante egocêntrica, pautada em exemplos muito concretos, também apareceram nas respostas dos sujeitos que fazem referência a características subjetivas, em que se reportam a aspectos afetivos e pessoais para explicar as funções (categoria 2) e àquelas ligadas a descrições de casos particulares vivenciados no cotidiano (categoria3) .

Vin. (7;2 – NSE baixo):

- As diretoras, tem as professoras que ficam com a classe de 1ª e 2ª, elas são mais boazinhas e tem as outras professoras da 3ª e 4ª que tem que dar lição mais difícil e elas são um pouco bravas. Tem a mulher que fica lá na frente e faz a matrícula e tem a ajudante das diretoras, que é a Júnia. (...) - Tem a dentista, as mulher que faz a comida, as ajudantes dela e as que limpa os banheiros e a inspetora, ela é brava e ela não gosta que fica correndo no recreio e nem que fica gritando no banheiro, se ela pega ela leva pra diretoria e tem que assinar o livro. - Que livro? - O livro da diretora. - Como você sabe disso? - Porque tem menino que já foi pra diretoria e ele falou que a diretora é muito brava. - Por que há todas essas pessoas na escola? - Por causa que tem que ter quem vai tomar conta da escola, pra não virar uma bagunça. Aí as diretoras falam pras professoras olhar as crianças ensinar direito, fala pra mulher da cozinha que comida vai fazer hoje e também se vai vim um teatro aqui na escola. Tem vez que a diretora traz teatro e aí todo mundo assiste. E se não tem gente pra varrer a escola e lavar o banheiro a escola fica uma sujeira e ninguém vai querer estudar aqui.

Mat. (7;11 – NSE alto):

- A diretora, as professoras, a coordenadora o homem da cantina, a inspetora, as outras professores do colégio, tem a moça que abre o portão. (...) - O professor e a professora de educação física, tem a mulher que limpa, o construtor e os alunos que tem vontade de aprender. - Os alunos fazem parte da escola? - Fazem porque se não pra quem a professora vai ensinar? Não dá pra ficar a escola vazia, sem ninguém. - Por que há todas essas pessoas na escola? - Porque se não os alunos vão vim e não vai ter ninguém para ensinar. (...) - Porque se tem um menino que briga com o outro quem vai falar com eles, é o diretor que tem que ficar bravo, porque ele que é mais velho, e se a professora não quer ensinar direito o diretor tem que falar, ficar bravo também até mandar embora da escola porque a professora não quer ensinar certo.

Ale. (9;1 – NSE baixo):

- Os trabalhadores assim, que construiu a escola, a diretora, a vice-diretora, a coordenadora, as cozinhas que tem que fazer a merenda, a dentista, as professoras de cada classe, as inspetoras e os alunos. (...) - O que fazem essas pessoas na escola? - O aluno aprende, a professora cuida dos alunos, as diretoras tem que escrever as coisas de matrícula e fazer reunião com as mães, também tem que vê o recreio, ela que dá o sinal pra formar fila pra entrar na classe. A coordenadora é quando tem assim, que fazer uma festa, ela enfeta a escola e traz teatro pra gente assistir, ela é boazinha, a diretora não, ela é mais brava, porque tem muito menino que desobedece e fica só bagunçando na classe. - Por que há todas essas pessoas na escola? - Porque se não os meninos vão ficar só querendo correr bagunçar, não vão querer estudar nada, a escola vai ser que nem o parquinho, só pra brincar. (...) - A professora fala que tem menino que vem só pra brincar, não quer saber de estudar e escola não é pra brincar, é pra aprender as coisas certas, aí se a professora não fica brava eles não obedecem de jeito nenhum, tem vez que tem que chamar até a inspetora, aquela mais brava, pra dar bronca e levar pra diretoria.

Bár. (9;9 – NSE alto):

- Os professores, a inspetora, a coordenadora, as secretárias, a moça que ajuda quando as crianças se machucam ou ficam com dor de cabeça, os outros que trabalham na escola, o diretor, a moça que limpa a escola. (...) - Acho que mais esses mesmos. - Por que há todas essas pessoas na escola? - Porque não ia dar pra chamar escola se não tem professor, diretor, aluno. - O que fazem essas pessoas de quem você falou aqui na escola? - A nossa professora passa a lição da apostila, ensina as coisas novas que a gente ainda não sabe, ela faz leitura, ditado, problemas, essas coisas. A Mariza cuida mais das crianças que ficam brigando, quem falta muito ou tira nota baixa, aí tem que falar com ela e ela pode até chamar o pai pra conversar. Tem o outro diretor que cuida mais do colégio, dos alunos grandes e manda fazer as reformas.

Lui. (11;6 – NSE baixo):

- As professoras, as diretoras, as tias da cozinha e da faxina, a coordenadora, a professora que fica na biblioteca. (...) - Os alunos e um pouco os pais. - Como um pouco os pais, você pode explicar essa sua idéia? - Porque eu acho assim, os pais não ficam direto na escola, mas eles que vêm matricular os filhos, quando tem reunião também eles vêm, e quando tem que falar com a professora, também eles tem que vim. - Então eles fazem parte da escola ou não? - Mais ou menos, não assim, que nem os professores, e a diretora, mas eles ajudam um pouco. - Por que há todas essas pessoas na escola? - Pra ensinar, fazer a comida, os serventes tem que varrer a escola e lavar os banheiros. Tem a inspetora pra cuidar dos alunos que correm, e o diretor pra dar as ordens.

Yul. (11;11 – NSE alto):

- Acho que é mais os aluno, os professores, o diretor, a coordenadora, os serventes. (...) - Tem também a moça que olha o recreio, os faxineiros, a recepcionista, o porteiro, acho que só. - Por que há todas essas pessoas na escola? - Porque pra ser uma escola boa ela tem que estar completa. Eu acho que todas as pessoas são importantes. (...) - Porque cada um tá ajudando de uma forma e assim fica mais fácil pra escola. Por exemplo, se o diretor tem que fazer tudo sozinho ele não vai conseguir dar conta de tudo e vai acabar tendo uma escola fora de ordem. (...) - Acho que cada um na escola tem sua tarefa certa, os professores tem que saber que estão aqui pra ensinar, os serventes vão ajudar em tudo, limpar a escola, deixar tudo em ordem, a recepcionista vai atender os telefonemas e não vai deixar as crianças sair na hora que quer, nem vai deixar qualquer pessoa entrar na escola. Então cada um tem a sua parte certa na escola.

Foi interessante constatar que, apesar de os sujeitos demonstrarem conhecer as denominações das funções: diretor, professor, inspetora, coordenadora, etc., não parecem atribuir a elas o mesmo sentido do adulto; pois, ao descrevê-las, utilizam-nas como nomes, para designar pessoas e atividades específicas.

Observa-se que, mesmo em algumas das respostas dos sujeitos mais velhos, também não há um critério único e objetivo para a explicação das funções. Eles as descrevem como um conjunto de atividades que vão um pouco além das experiências particulares; no entanto, há ainda a predominância de explicações presas a aspectos observáveis, sem uma preocupação em considerar a necessidade de articulação entre as diferentes atividades desenvolvidas, chegando essas descrições, em alguns casos, até mesmo a dificultar o entendimento do que os sujeitos querem expressar.

As respostas parecem demonstrar que é pouco provável que exista, entre esses sujeitos, uma consciência de papéis sociais; no entanto, algumas explicações começam a evidenciar um avanço na identificação das funções, ainda que prevaleça a idéia de uma relação mais direta e pessoal, que se rege por princípios particulares, tais como amizade, ajuda mútua, simpatia, do que por princípios propriamente institucionais.

And. (13;0 – NSE baixo):

- Na escola tem as professoras, as diretoras, as merendeira, a coordenadora, os alunos, as inspetoras. (...) - Por que tem essas pessoas na escola? - Por causa que é assim que a escola funciona, se não é escola. (...) - É que cada um há que fazer uma coisa na escola. Vê o diretor, ele tem que tomar conta de tudo na escola; as merendeiras cuidam da cozinha e tem que fazer a comida; as serventes limpam a escola, os professores ensinam e a coordenadora ajuda o professor e conversa com os alunos e os alunos estão aqui para estudar, aprender.

Nat. (13;1 – NSE alto):

- Os alunos, os diretores, os coordenadores, os funcionários, professores, faxineira, telefonista, secretária, porteiro. (...) - Por que há essas pessoas na escola? - Porque cada um tem que cumprir a sua função na escola. - O que faz cada uma dessas pessoas na escola? - Os alunos por exemplo, a tarefa deles é estudar, fazer as provas, aprender mesmo. O professor não pode ficar faltando e tem que ensinar bem, passar o que ele sabe para o aluno, assim, de uma forma que o aluno entenda. Os coordenadores é mais conversar com você, ver se não está entendendo, se perdeu o dia da prova por que estava doente, ou conversar se fez alguma coisa errada. O diretor tem que ver tudo na escola, assim, acho que coordenar o geral da escola.

Tat. (15;4 – NSE baixo):

- *As diretoras, os professores, os alunos, os inspetores, secretárias, merendeiras. (...) - E por que há todas essas pessoas na escola? - Porque sem elas fica difícil. Todo mundo tem que participar da escola. (...) - Cada um tem que fazer alguma coisa boa na escola, não é só vim, tem que ajudar também. (...) - O aluno vem na escola pra estudar, mas ele pode ajudar a cuidar da escola, não jogar papel no chão, varrer a classe, essas coisas. O professor, tem que ensinar as matérias, mas se a diretora faltar ele pode ajudar na secretaria. As inspetoras também ajudam muito, eu vejo que elas sempre ajudam as merendeiras, quando tem que enfeitar a escola, elas que fazem tudo.*

Hen. (15;8 – NSE alto):

- *Mais os alunos, os professores, as diretores, funcionários. (...) - Acho que o pessoal da secretaria, os da limpeza. - Por que há todo esse pessoal na escola? - Porque, vamos supor, tem muitas escolas aí que falam que é escola, mas é só um prédio abandonado, então eu acho assim pra ser uma escola mesmo tem que ter tudo funcionando. Os alunos aprendendo, os professores pra ensinar, o diretor para cuidar da escola, as cozinheiras pra fazer a merenda, as serventes pra cuidar da limpeza da escola, tem que ter a coordenadora também que ajuda a resolver algum problema. - Então é preciso haver mesmo todo esse pessoal na escola? - Pra funcionar bem eu acho que precisa, porque cada pessoa fazendo o seu trabalho e aí eu acho que não ia ficar falha, assim, como se não tiver todo mundo que precisa na escola.*

Percebe-se que, de modo geral, as respostas mencionadas pelos sujeitos mais velhos são mais objetivas; contudo, as funções que atribuem aos profissionais que integram a escola são ainda pensadas de maneira fragmentada, como uma série de tarefas enunciadas como atividades efetivamente realizadas. Conseguem estabelecer mais objetivamente a distinção entre os diferentes trabalhos, principalmente, entre o do professor e o do diretor, mas parecem não alcançar o significado dessas ações como inerentes a uma função.

O avanço mais significativo, observado nesse bloco, é o de que, enquanto, para referirem-se às atribuições, as crianças mais novas se valem de suas próprias experiências; em contrapartida, as mais velhas já conseguem pensar em um número cada vez maior de características para descrever as funções e passam a fundamentar suas reflexões em dados cada vez mais distantes das vivências pessoais. Ao explicar as funções do diretor, sobretudo, os sujeitos de nível socioeconômico alto relacionam a sua função à do chefe de uma empresa ou à do prefeito na administração de uma cidade.

Nessas respostas, percebe-se que os sujeitos começam a considerar as conseqüências que a ausência do profissional pode trazer para a instituição. As

explicações também parecem englobar as funções, integrando-as numa estrutura maior que a comporta, revelando o início de uma visão mais processual, como demonstrado nos extratos de protocolos, apresentados a seguir:

Gab. (13;2 – NSE alto):

- Faz parte da escola os professores, os alunos, os diretores, os coordenadores, os funcionários da limpeza, da portaria e os ajudantes. (...) - Tem os motoristas, o jardineiro e os pais. - Essas pessoas também fazem parte da escola? - De certa forma sim. - Por que, de certa forma? - Elas não trabalham direto na escola, mas ajudam a levar a escola, então eu acho que indiretamente eles fazem parte, mas não diretamente. - Quem faz parte diretamente da escola? - Aquelas pessoas que eu já falei: os professores, diretores, a coordenadora, os alunos e os funcionários. - Por que, diretamente, são só essas pessoas? - Porque eles que ficam na escola, cada um já tem uma tarefa certa e sem elas a escola não funciona. É como uma fábrica, ela não funciona sem os funcionários. - O que faz cada uma dessas pessoas na escola? - A tarefa dos alunos é estudar; os professores tem que saber passar a sua matéria, ensinar; o diretor é resolver os problemas da escola, ver os pagamentos; os outros funcionários tem que fazer os serviços de limpeza, a parte da secretaria, atender os pais.

Jul. (15;8 – NSE baixo):

- Da nossa escola são: as diretoras, coordenadores, os professores e alunos, e também as serventes, inspetores, secretárias, merendeiras. (...) - Não. - É só a sua escola que é formada por essas pessoas, ou não? - Não, de todas as escolas. - E por que há todas essas pessoas na escola? - Pra escola andar bem. (...) - Porque na escola cada pessoa faz alguma coisa, e se não tem quem ensine os alunos, a diretora para dirigir a escola, as coisas vão ficando desorganizadas. A nossa diretora é muito bacana, ela sabe tudo o que acontece na escola, ela orienta as pessoas que vão trabalhar na escola, fala o que tem que fazer, ajuda os professores escolher as matérias.

Tal. (15;4 – NSE alto):

- Professores, alunos, os diretores, e a parte dos funcionários. (...) - Acho que esses são o básico. (...) - Acho que tem que ter as pessoas certas pra fazer os trabalhos da escola. Se é uma escola grande, tem que ter mais gente, mas se é uma escola pequena só o básico já dá pra funcionar bem. - Por que você acha que, com o pessoal básico, já dá para a escola funcionar bem? - Acho que é porque se a escola não é muito grande, não tem assim, colégio, faculdade, então é mais o trabalho das professoras, ensinar as coisas mais simples pras crianças. Não tem que ter tantos professores, um de cada matéria, professor de física, química, claro que precisa de alguém que sabe ensinar, assim que possa passar o conhecimento pros alunos, e aí tem que ter alguém pra aprender, que é o aluno. Tem que ter quem vai limpar e se a escola é do governo tem que ter a pessoa pra fazer o lanche pros alunos. A diretora também é importante, pra dirigir a escola, pra orientar assim, as pessoas, ver o que está acontecendo com a escola.

Essas explicações não apenas evidenciam uma maior compreensão das funções, mas também representam o estabelecimento de relações menos

personalizadas, pois os sujeitos passam a descrevê-las de modo mais genérico e impessoal.

Com o passar da idade, observa-se, nas respostas dos sujeitos, que as relações vão se despersonalizando cada vez mais e aparece, mesmo que de forma intuitiva a idéia de um grupo em funcionamento, cujo objetivo é o trabalho pedagógico.

Aparece, nessas respostas, a palavra função e percebe-se uma identificação das funções mais explícitas e que irá permitir, posteriormente, a construção de uma consciência de papel social. Gradativamente, as funções desvinculam-se das relações personalizadas e os sujeitos mostram alcançar a compreensão de que as mesmas preexistem às pessoas, pois pertencem a um cargo e definem, portanto, o “dever ser” do mesmo e não se confundem com as atividades efetivamente realizadas na prática. As respostas vão assumindo um teor estritamente impessoal e as funções são claramente definidas. A diretora é vista como a organizadora das tarefas escolares e, como tal, supervisiona as atividades. O professor assume, especificamente a função pedagógica; os demais funcionários são vistos como elementos importantes para o bom desenvolvimento das atividades escolares.

Lud. (13;2 – NSE alto):

- Os professores, alunos, os diretores, e os funcionários. (...) - Não. - Por que há essas pessoas na escola? - Porque eu acho que sem essas pessoas não seria escola, a idéia de escola, de lugar pra ensinar, pra aprender, não teria. (...) - Porque a escola existe pra fazer isso, cuidar do ensino do aluno, passar conhecimento pro aluno e se não tem as pessoas pra fazer a escola funcionar isso não acontece. (...) - Cada um cuida de uma função na escola e tem que fazer a sua parte para escola funcionar bem. Por exemplo, o professor tem que ensinar o aluno; a função dele é educar. O aluno vem pra aprende de verdade e não só ficar que nem um papagaio que repete o que professor fala. O diretor , ele que controla o geral da escola, os coordenadores orientam os professores e ajudam o diretor, e os outros funcionários cuidando da limpeza, dos documentos, da segurança, da comida, muitas coisas.

Eve. (15;1 – NSE alto):

- Os diretores, professores, alunos, funcionários no geral, que é secretário, faxineira, coordenador, telefonista. Também dependendo das escolas pode ter uma pessoa pra ajudar na parte mais psicológica dos alunos, que é por exemplo a pedagoga ou uma psicóloga. (...) - Os alunos. - O que fazem essas pessoas? – Noventa e nove por cento é ensinar o aluno, mas também tem a parte da

secretaria, das matrículas, do dinheiro das mensalidades, da limpeza, dos cursos e das reuniões com os professores e com os pais. (...) - Porque eu acho que a escola existe pra ensinar, pra ajudar no desenvolvimento do aluno, e se a escola fica se preocupando mais com outras coisas do que com a aprendizagem, o sentido da escola se perde. Por isso que eu acho que todo mundo da escola deve se unir e fazer a sua função, por mais simples que seja, mas pensando que cada um tem uma responsabilidade na educação do aluno. Por exemplo, se a faxineira deixa a escola toda suja, o aluno não vai se sentir bem na classe e vai ter dificuldade de aprender, se o diretor não dá liberdade pros alunos chegar nele e conversar, falar o que estão sentindo, também a aprendizagem fica mais difícil, eu acho que é isso.

Nessas respostas, a instituição escolar é caracterizada por funções diferenciadas com um centro de autoridade, por isso a enumeração de pessoas e atividades não esgotam o que os sujeitos pensam da instituição. Esses elementos adquirem um significado social como consequência de sua integração no funcionamento da organização escolar.

Um outro dado interessante, identificado nas explicações de alguns sujeitos mais jovens, é a crença em diferentes formas de remuneração dos profissionais da escola. Observa-se, em suas respostas, o predomínio da fabulação, revelando a dificuldade presente na compreensão das questões econômicas como descrito nos trabalhos de Delval, Enesco e Navarro (1994).

Ari. (7;11 – NSE baixo):

- A professora recebe alguma coisa para vir dar aula? - Não, ela paga. - Como você sabe disso? - Porque eu sei, eu vejo quando a professora vai tirar xerox ela tem que pagar para a dona Isaura, ou para a Júnia. - Será que todo mundo que trabalha, aqui, na escola, não recebe nada? - Aí eu não sei, mas eu acho quem recebe mais é as diretoras e as mulheres que limpam e que faz a merenda. (...) - Porque quando vem a carteirinha da APM a professora dá o dinheiro pra diretora aí ela tem que comprar as coisas pra escola e ela tem que dá dinheiro pra comprar a comida pra fazer a merenda, aí eu acho que se sobra um pouco ela pega e dá pras tias da cozinha e pras que limpam a escola, porque elas não tem muito dinheiro na casa delas. - E as professoras? - Se a professora não faltou aí ela dá um pouco também e o que sobra fica pra ela e para a dona Isaura e para a Junia.

Sam. (7;4 – NSE alto):

- A professora recebe alguma coisa para vir dar aula? - Não, se ela gosta mesmo da escola, de vim dar aula, eu acho que ela nem precisa ganhar nada. - Por que você acha isso? - Porque a Lídia fala pra gente. - Será que todo mundo que trabalha, aqui, na escola, não recebe nada? - Acho que recebe sim, porque ninguém vai querer trabalhar de graça. - Mas você falou que a professora não precisa receber? - Não, mais o diretor dá um pouco de dinheiro para ela porque os pais pagam a matrícula aí a Mariza dá um pouco pras professoras, um pouco ela fica para ela e para o Gigi e um pouco ela compra as coisas pra escola e paga o ônibus da excursão.

Em resumo, neste bloco as idéias iniciais das crianças sobre as funções se dão de maneira personalizada; a descrição das atividades docentes ocorre de maneira fragmentada e não são consideradas como atos que transcendem às pessoas e que constituem parte de uma instituição.

As representações sobre as funções que constituem a escola parecem coincidir com as descritas por Castorina e Lenzi (1991, 1992), envolvendo a passagem de uma série de atividades ou relações entre pessoas, a um mundo de cargos, regras e relações entre os papéis que elas cumprem; só observadas nas respostas dos mais velhos. Tais sujeitos supõem a passagem de um domínio de atividades mais personalizadas a um domínio de funções e relações normativas que subsistem às pessoas e que se objetivam, permitindo a compreensão da estrutura funcional constituinte da instituição escolar.

5° Bloco: Caracterização das funções do diretor

As questões do 5° bloco foram dirigidas com a finalidade de conhecer como os sujeitos caracterizam a função do diretor e os argumentos de que se utilizam para justificar suas atividades profissionais.

Faz-se necessário esclarecer que, inicialmente, não se buscou apenas conhecer como os sujeitos caracterizam a função do diretor; no entanto, após a realização da entrevista, observou-se que, ao descreverem as atribuições do professor, todos os sujeitos deram respostas bastante aproximadas.

A grande maioria das respostas sobre as funções do professor estiveram restritas à tarefa de ensinar. A diferença mais significativa observada refere-se ao fato de que as respostas apresentadas pelas crianças mais novas demonstraram conceber a função do professor como ligada à concepção tradicional de ensino “transmissão-recepção”.

Para a quase totalidade dos entrevistados, o professor detém todo o conhecimento; sua função é a de ensinar e a do aluno, aprender. A idéia do conhecimento está ligada ao acúmulo de saber, e não, ao desenvolvimento global do indivíduo e da sociedade, revelando uma visão da aprendizagem como fato pontual. Nas respostas dos sujeitos mais velhos, é possível perceber uma visão menos estática, em que o conhecimento é concebido como uma conquista contínua, que envolve a participação ativa do próprio indivíduo no seu processo de aquisição.

Daí, a opção pela discussão apenas da função do diretor, pois, diante dessas circunstâncias, foram as respostas, em que os sujeitos expuseram como entendem as atividades profissionais do diretor, que trouxeram dados mais significativos para analisar o raciocínio e os argumentos presentes em suas explicações.

Provavelmente, uma explicação para a pouca variação entre as representações sobre a função do professor pode ser devido à proximidade que eles têm com essa função. Todas as crianças passaram por diversos professores; portanto, trata-se de uma questão familiar e mais próxima para elas, o que nem sempre ocorre quando se trata de diretor; em que as relações estabelecidas são menos diretas e mais distantes do cotidiano dos alunos. Talvez, seja esse um dos motivos pelos quais, na situação de entrevista, ao falarem da função do diretor é que as crianças tenham demonstrado mais claramente suas crenças espontâneas.

Para a análise desse bloco, levam-se em consideração as respostas apresentadas pelos sujeitos às seguintes questões: “O que faz um diretor? Por que é preciso um diretor? O que aconteceria, se não existisse diretor?”.

No caso das atribuições do diretor, as respostas foram agrupadas em 6 categorias:

1. Proprietário:

Na categoria proprietário, estão as respostas em que o cargo é concebido como um patrimônio. Nessas respostas, os sujeitos relacionam o diretor ao dono da

escola; portanto, acreditam que ele detém a posse do cargo por tê-la construído, ou por tê-la comprado, ou ainda, porque o dono lhe atribuiu essa função.

2. Vigilância e punição:

A referência à função de vigilância e de punição aparece nas respostas que associam a figura do diretor às atividades de controle. Nessa categoria, são consideradas tarefas do diretor: “vigiar para não permitir que façam coisas erradas; dar castigo e expulsar alunos que desobedecem e brigam; mandar embora os professores que não ensinam bem; etc.”.

3. Chefia:

Nessa categoria, as atribuições do diretor estão ligadas à atividade de chefia. Os sujeitos referem-se ao diretor como: “aquele que comanda a escola; aquele que manda em tudo o que acontece na escola, inclusive nos professores, alunos e demais funcionários”.

4. Administração burocrática, econômica e pedagógica:

Nessa categoria, os sujeitos fazem alusão às tarefas ligadas à administração burocrática, econômica e pedagógica; contudo, suas explicações são pautadas em exemplos muito concretos. Dentre as respostas que originaram essa categoria estão: “gerenciar os gastos da escola; adquirir materiais; contratar e pagar pessoal; preencher papéis; decidir o que vai ser ensinado; etc.”.

5. Organizador:

Nas respostas que deram origem à categoria organizador, observa-se a atribuição de um papel moderador ao diretor, como: guia, orientador. Nas explicações dos sujeitos, o diretor assume a função de: “mediador nas situações de

conflito; decidir o que é mais adequado para a escola; responsabilizar-se pela distribuição dos diferentes trabalhos; etc.”

6. Autoridade legal e de conhecimento:

Nessa categoria, as respostas atribuem ao diretor a função de responsável legal pela escola; portanto, assumindo a tarefa de: dirigir, coordenar, zelar pelo bom funcionamento, etc. Nessa categoria, foram enquadradas as respostas em que os sujeitos manifestaram a compreensão da existência de um sistema hierárquico na estrutura geral da escola, estando as funções do diretor ligadas ao posto que ele ocupa e não restringindo-se apenas às atividades observadas, mas às previstas pelo cargo.

A análise da tabela 9 indica que as respostas abrangidas pela categoria 4, em que os sujeitos atribuem ao diretor uma série de tarefas, concretamente observadas por eles nas unidades escolares, foram as mais numerosas. Nota-se que, apesar de essa categoria ser formada por respostas dos sujeitos de 9 a 15 anos, está fortemente associada à faixa etária entre 11 e 13 anos.

As respostas dos sujeitos entre 7 e 9 anos estiveram distribuídas entre as categorias 1, 2, 3 e 4; no entanto, as explicações dos sujeitos de 7 anos concentraram-se na categoria 2 (vigilância e punição), enquanto que, dentre os sujeitos de 9 anos, as respostas que constituíram a categoria 3 (referência à atividade de chefia) foram as que prevaleceram.

As respostas constantes das categorias 5 e 6, que implicam uma visão mais realista da figura do diretor, foram dadas apenas a partir dos 11 anos.

Na categoria 5, referente ao papel moderador do diretor, as respostas dos sujeitos de 15 anos apareceram em maior número.

Tabela 9: 5º Bloco: Caracterização das funções do diretor - Distribuição de respostas por categorias e por idade.

CATEGORIA	IDADE					Total Global
	7	9	11	13	15	
1. Proprietário	4	1	1			6
2. Vigilância e punição	10	5		1	1	17
3. Chefia	6	12	2	2		22
4. Administração burocrática econômica e pedagógica		3	14	10	6	33
5. Organizador			4	7	9	20
6. Autoridade legal e de conhecimento					8	8
Total Global	20	21	21	20	24	106

Teste de Qui-quadrado: $\chi^2 = 115,059$; gl = 20; p= 0,001

A categoria 6, que concebe o diretor como autoridade legal e de conhecimento, foi formada, exclusivamente, pelas respostas dos sujeitos mais velhos.

Do ponto de vista estatístico, as diferenças no tipo de resposta apresentadas pelos sujeitos, nas diferentes idades, assumiram uma associação positiva, isto é, as categorias de respostas estão relacionadas às idades dos sujeitos.

A tabela 10 mostra que, para ambos os grupos, foram mais numerosas as respostas que se enquadram na categoria 4, caracterizando a função do diretor por suas atribuições administrativas, burocráticas, econômicas e pedagógicas

A categoria com o menor número de respostas apresentadas pelos sujeitos de nível socioeconômico alto foi a 1, enquanto que, para o nível socioeconômico baixo, foi a 6.

Pela tabela 10, nota-se apenas uma ligeira preponderância nas respostas dos mais velhos, pertencentes ao nível socioeconômico alto, quando reconhecem o caráter organizador presente na função do diretor, categoria 5, e como autoridade legal e de conhecimento, categoria 6.

Tabela 10: 5º Bloco: Caracterização das funções do diretor - Distribuição de respostas por categorias e por nível socioeconômico (NSE).

CATEGORIA	NSE		Total Global
	baixo	alto	
1. Proprietário	4	2	6
2. Vigilância e punição	10	7	17
3. Chefia	11	11	22
4. Administração burocrática econômica e pedagógica	14	19	33
5. Organizador	6	14	20
6. Autoridade legal e de conhecimento	2	6	8
Total Global	47	59	106

Teste de Qui-quadrado: $\chi^2 = 5,870$; gl = 5; p = 0,392

Os dados registrados, na tabela 10, evidenciam que não há diferenças significativas quanto às respostas dos diferentes níveis socioeconômicos quanto às atribuições do diretor; os sujeitos de ambos os níveis socioeconômicos demonstram conceber a figura do diretor, apoiados em idéias bem próximas.

Analisando as respostas dos grupos, é possível perceber algumas diferenças na qualidade e complexidade das explicações apresentadas, revelando existir uma tendência evolutiva na compreensão e interpretação das atribuições do diretor.

Para a questão: “O que faz o diretor na escola? Ele faz mais alguma coisa?, Por que é preciso um diretor? O que aconteceria se não existisse o diretor na escola?”, os sujeitos de 7 a 9 anos caracterizam o diretor como o dono da escola, ou como alguém a quem o dono delegou a função; por isso, acreditam que suas atribuições estão, basicamente, associadas à tarefa de comando; é ele quem decide o que os outros devem fazer, quem dá ordens para que não haja condutas anárquicas ou de vandalismo e, que castiga, no caso de ocorrerem. As justificativas para o exercício dessas atribuições revelam uma orientação heterônoma, própria da

idade dos sujeitos, como observado por Piaget (1932/1994), em seus estudos sobre o desenvolvimento do juízo moral.

Luc. (7;7 – NSE baixo):

- O diretor que manda em tudo na escola, é ele que é dono da escola. (...) - Porque que ele que fez a escola, que falou pro pedreiro ir lá e fazer as classes, a cantina, o pátio. - O que aconteceria se não existisse diretor na escola? - Todo mundo ia ficar só bagunçando, aí ninguém ia aprender nada, por causa que a professora não tinha a lição certa pra dar pra cada classe e também ninguém ia querer fazer prova, nem estudar nada. E ninguém ia dar dinheiro pra comprar as coisas pra escola, os livros, os cadernos, a comida pra merenda, nada. (...) - Ele vê tudo. (...) - Ele que é o diretor, já dá até pra saber no nome dele, que ele que é o maior da escola.

Mar (7;1 – NSE alto):

- O diretor toma conta de tudo na escola. (...) - Ele que manda mais na escola. Se faz uma coisa errada ela dá bronca, manda chamar o pai e pode até despedir o aluno. (...) - Porque eu sei, porque meu tio é diretor e ele me falou. Ele que comprou essa escola, porque antes ela dava aula, agora ele fica no escritório, porque ele é diretor. É assim, quando é professor fica na classe dando aula e o diretor não, ele tem que ficar no escritório e depois tem que ver se todo mundo tá fazendo as coisas certas, se os meninos não ficam brigando e não fogem da escola sem falar pra mãe. - Você acha que precisa de uma pessoa pra fazer essas coisas na escola? - Tem, porque aí o diretor vai lá e manda expulso os meninos que fogem e também se a professora não ensina certo ela fala pra ela que tá tudo errado e que não é assim que ensina.

Ren. (9;9 – NSE baixo):

- O diretor é mais pra cuidar quando alguém faz alguma coisa errada e se tem que ir lá na reunião, também quando tem que tocar o sinal para o recreio e quando a gente quer ir brincar lá na praça tem que pedir se ela deixa. (...) - A diretora faz muita coisa, ela trabalha muito, porque a escola tem muita classe e ela que tem que tomar conta de tudo. A professora falou que ela que sabe escrever no computador, quando tem que fazer a matrícula também as mães vão lá na escola e levam os documentos pra ela matricular os filhos, e tem os bilhetes que ela que faz, é ela que liga pra mãe quando tá com febre, pra vim buscar; ela manda a servente lavar os banheiros, essas coisas. - O que aconteceria se não existisse diretor? - Ah! Não quero nem pensar, acho que ia virar uma zona, porque tem que ter uma pessoa assim, mais velha que sabe bem as coisas da escola pra mandar em tudo e falar o que tem que fazer, se não ninguém vai fazer nada direito, vai querer ficar faltando todo dia e nem as professoras vão vim dar aula, a escola vai ficar vazia.

Viv. (9;10 – NSE alto):

- O diretor? Ele que manda nas professoras, nas crianças, no guarda, nas serventes. O diretor que fala com as professoras das apostilas, marca o dia da prova, ele também dá bronca nos alunos; cobra o uniforme. (...) - Faz um monte de coisa, quando os alunos estão brigando a moça que toma conta do recreio leva pra falar ou com a coordenadora ou com ele, e aí, se for uma coisa muito grave ele manda chamar o pai, também se cai e machuca ele manda a moça passar remédio, ou vai levar no médico pra dar ponto. - Por que precisa de uma pessoa na escola pra fazer essas coisas? - Porque as professoras ficam ocupadas na classe, elas tem que cuidar dos alunos, ensinar a matéria e não pode vigiar tudo que acontece, se tem alguém fazendo uma coisa errada quem vai ver, tem que ser o diretor mesmo, ele que tem que ficar passando nas classes, no corredor pra ver se tá tudo em ordem ou não.

O grande número de respostas, referentes às 3 primeiras categorias, demonstra que os sujeitos, de ambos os níveis socioeconômicos, de 7 a 9 anos de idade, associam a figura do diretor a uma imagem de poder. Percebe-se, em muitas respostas, que, inicialmente, as atribuições do diretor são descritas de modo anedótico, revestidas de um caráter paternalista e autoritário; no entanto, a exacerbação da função de mando, controle, vigilância e punição pode ser observada, mais nitidamente, nas respostas das crianças mais novas, como ilustra os exemplos citados anteriormente.

Tul. (11;2 – NSE baixo):

- O diretor, ele administra a escola. - O que é administrar a escola? - É dar as ordens, mandar construir o banheiro, comprar o material que acabou, chamar atenção dos alunos, pagar os professores; fazer as matrículas. (...) - Acho que é mais essa parte de fazer reunião pra ver o que vai ensinar pra cada classe, escrever os documentos mesmo. - Qualquer um pode ser diretor? - Não. É preciso ter muita experiência, ser inteligente, ter muito estudo para entender de todas as matérias. (...) - Como ele vai poder falar pro professor o jeito certo de ensinar, se ele também não sabe. Ninguém vai obedecer uma pessoa que não entende bem das coisas.

Mar. (11;5 – NSE alto):

- Pra mim a função do diretor é deixar tudo em ordem na escola. Ele que tem que saber se todo mundo está trabalhando bem e se não tem nada errado acontecendo na escola. (...) - Por exemplo, tem professora que não ensina bem, então os alunos não vão aprender e aí o diretor tem que falar que não vai querer ela na escola. E quando os pais vem conversar, pra saber do comportamento do filho também o diretor tem que atender e explicar como o filho está e se ele não sabe, ele tem que conversar com a professora da classe e perguntar. (...) - Ele que deixa fazer os jogos, quando tem excursão também; e se tem um menino que não obedece a professora manda pra diretoria e aí ele dá uma chamada. (...) - Eu acho que o diretor é uma pessoa assim, muito importante. (...) - Porque ele que é o chefe da escola, então ele tem que saber bem das coisas, não deixar nada fora do lugar, dar o dinheiro para comprar as coisas pra escola, falar pra fazer a reforma da escola, pra construir a quadra.

Iva.(13;7 – NSE baixo):

- Eu acho que o diretor tem que verificar tudo que acontece na escola. (...) - Tomar conta da escola, saber cuidar de todos os problemas. (...) - Que nem, quando falta professor tem que chamar a substituta, ou subir aula pra classe não ficar de janela. Acho que também é ela que resolve se vai fazer alguma festa, aqui nós temos os teatros e é a diretora que comprar as coisas que precisa pra fazer as fantasias, ela vê o dia que vai ser as festas; ela também que arruma o ônibus pra excursões, quando vai ter jogo também, ela que vai na prefeitura e pede as medalhas. (...) - Ah! a nossa diretora as vezes também fica no recreio e se tem algum problema ele leva logo pra diretoria pra conversar e se não dá jeito ela dá suspensão. - Precisa de uma pessoa pra fazer isso? - Claro que sim. Porque, se não vira bagunça. (...) - Tem que ter um pessoa mais experiente na escola pra comandar as coisas, porque a gente ainda não sabe resolver tudo sozinho e nem as professoras sabem, então a diretora já conhece mais as coisas da escola, sabe resolver lá na prefeitura as coisas e aqui também

se tem um problema de briga na rua, lá na saída ela já liga pra GAMA e eles ficam aqui no portão e acabam com a confusão.

Luc.(13;10 – NSE alto):

- Eu acho que é mais obrigação dele, tomar conta da escola, de todas as fichas, de todos os problemas, dos professores, dos alunos, saber de tudo que acontece na escola. - Precisa de uma pessoa para fazer isso? - Claro, alguém tem saber de tudo que acontece dentro da escola sim, porque senão vai vira bagunça. (...) - Eu acho que seria uma bagunça por que, por exemplo se o professor precisar faltar, não puder dar aula, quem vai chamar outro? Se acontece um problema quem vai resolver. Tem que ter alguém pra resolver essas coisas, não é o professor, o servente, a secretária, que vai resolver, ela não tem todo esse poder. - Por que você acha que é o diretor que deve resolver tudo isso? - Porque ele está aqui pra isso. Na escola, tem muita coisa pra fazer, eu acho que ele que programa todas as viagens, ela que dá o maior apoio pros professores, que compra as coisas que os professores pedem, que controla as notas dos alunos; sem um diretor a escola ia ficar muito desorganizada. (...) - Não ia ter uma pessoa no controle, entende? Ai as coisa ficam mais na boa vontade, assim, se alguém tá afim cuida das matrículas, dá aula, se não tem um que vai e cobra; acho até que com as mensalidades ia ser assim, alguns pais não iam querer saber de pagar todo mês.

Nas respostas em que os sujeitos incluem entre as atribuições do diretor aquelas que constituíram as 3 primeiras categorias, as atividades do diretor estão associadas a atos de poder, legitimados pela posse do cargo. Nessas respostas, os sujeitos parecem não conceber as atribuições como próprias de uma estrutura funcional, mas as relacionam a atos diretamente observados no cotidiano escolar.

Nota-se que, mesmo quando as categorias 1, 2 e 3 estiveram relacionadas às respostas dos sujeitos mais velhos, as mesmas constituíram-se em descrições bastante absolutas e apóiam-se em um modelo rígido de conceber as funções.

A partir dos onze anos, ocorre o declínio de respostas apoiadas, exclusivamente, nesses argumentos e o surgimento de respostas que passam a identificar, mesmo que de forma rudimentar, outras atribuições ao diretor, principalmente ligadas às atividades administrativas. Nessas respostas, as descrições das atividades do diretor permanecem associadas a relatos de situações particulares, que os sujeitos observam, concretamente, na escola.

Constata-se que, com o avanço da idade, a forma como os sujeitos caracterizam as atribuições do diretor vão desligando-se da função de comando, com uma conotação meramente punitiva, ou de posse; pois, quando questionados, alguns

sujeitos começam a considerar a necessidade de uma pessoa à frente da direção da escola para organizar o trabalho. Nessas descrições, o diretor assume um papel de mediador, como aquele que organiza o ambiente; atua nas situações de problema; discute as diversas propostas e decide qual é a melhor para a escola, etc.(categorias 4 e 5).

Ainda nesse contexto, nota-se que, para justificar suas repostas, os sujeitos estabelecem relações menos pessoais, fazendo alusão, por exemplo, ao chefe de uma empresa, ao prefeito da cidade, etc., para explicar a necessidade de haver uma pessoa para dirigir a escola, como mostram os exemplos a seguir:

Eli. (13;10 – NSE baixo):

- Ele que dirige a escola. - Como dirige a escola? - Ele organiza as coisas da escola, que resolve os problemas, vê se tudo tá caminhando bem, se precisa de alguma coisa. (...) - Ele que passa o serviço que tem que fazer na escola para as secretárias, para as cozinheiras, o que as serventes tem que limpar, também se tem que comprar alguma coisa pra escola e quando os professores tem alguma dúvida ele ajuda também. - E precisa de uma pessoa pra fazer isso? - Eu acho que precisa, porque tem que ter uma pessoa cabeça lá em cima pra assim, orientar os professores, ver o que está acontecendo na escola, o que está se passando com os alunos, como está indo o estudo, acho que precisa sim. - O que aconteceria se não houvesse diretor? - Eu acho que seria meio estranho, porque até poderia ser um professor pra fazer essas coisas, mais pra mim, o certo seria o um diretor, porque acho que ele está mais preparado pra orientar os professores, resolver os problemas da escola, não como professor, porque se não os outros professores vão achar ruim ficar um professor como diretor, eles também vão querer. Eu acho que o certo é ficar uma pessoa só, como um responsável maior da escola.

Gab. (13;2 – NSE alto):

- Acho que é coordenar a escola no geral. - O que é coordenar a escola no geral? - Assim, se tem um professor que os alunos não estão gostando, ele tem que vê o que vai fazer, conversar com os alunos, com o professor e tentar resolver. Acho que ele tem que contratar os funcionários, ver se a escola está precisando de alguma coisa, até cuidar das finanças, dos documentos. - Por que precisa de uma pessoa para fazer isso? - Porque a escola é como uma empresa, tem que ter um diretor, uma pessoa que vai resolver as coisas, decidir o que é melhor e ir ajudando resolver os problemas pra tudo caminhar bem.

Tat. (15;7 – NSE baixo):

- Eu acho que o diretor tem que ser amigo, ajudar o professor em algum problema, conversar com aqueles alunos mais encrenqueiros e organizar a escola, as festas, as matrículas, os jogos, as reuniões de pais, pra que tudo corra bem. - E precisa de uma pessoa pra fazer isso na escola? - Eu acho que precisa, porque como aqui, a escola é muito grande, tem muita gente, muita coisa pra acontecer e se não tem alguém no comando todo mundo fica meio perdido. - Como alguém no comando? - Alguém para resolver as coisas, não deixar virar bagunça. (...) - Porque, assim, se você vai fazer o que der na cabeça vira bagunça. Tem que saber que a escola não é que nem a sua casa, tem coisa que você não vai ficar fazendo na escola, entende? - É o diretor que decide isso? - É porque é como o prefeito da cidade, ele que tem que ver o que a cidade precisa, onde tem algum

problema; na escola a diretora que tem que ver o que é melhor pra escola, só que aqui a nossa diretora é muito legal, ela não resolve tudo sozinha, por exemplo, quando tem algum problema ele pede a opinião dos professores, dos alunos, e as vezes a gente até faz uma votação e aí ela resolver o que é melhor pra nossa escola.

Hen. (15;8 – NSE alto):

- O diretor , ele que controla o geral da escola. (...) - Ele é o administrador da escolar, ele que decide o que vai ser ensinado; que verifica, assim, supervisiona se o professor não está falando nenhuma besteira, se ele está ensinando mesmo e o jeito que ele está ensinando; ele controla também assim, se está precisando contratar alguém, um outro professor; controla os gastos da escola, acho que ele vê toda a parte de normas da escola também. - Por que precisa de uma pessoa na escola com essa função? - Porque sem um diretor ia virar uma anarquia, cada um ia querer fazer o que quer, e aí não ia dá certo. (...) - Porque acho que as coisas seriam mais desorganizadas. Eu vejo aqui pela nossa escola, pela jeito dos alunos, acho que seria muito difícil ter uma consciência de todos os alunos e todos os professores para poder levar a escola adiante; porque se um deles não tivesse bem interessado nisso, ia melar tudo, ia desmoranar como se fosse uma pilha de cartas. Acho que tem que ter uma pessoa na liderança pra escola não perder o seu rumo. (...) - É, acho que o papel do diretor é esse, manter a coisa andando, ele tem que acompanhar tudo e ir conversando com as pessoas, ouvir a opinião dos alunos, dos professores e aí vai fazendo a cabeça da turma, pra todo mundo colaborar e não ficar só nas costas dele.

Nota-se, ainda, um grupo de respostas, apresentadas prioritariamente pelos sujeitos de nível socioeconômico alto, em que aparece uma idéia mais avançada sobre a função do diretor, no sentido de que as funções são descritas, não como atividades efetivamente observadas, mas como próprias daquela função. Há também, nessas respostas, a identificação de uma escala hierárquica na organização escolar, porque os sujeitos parecem conceber que é, a partir de tal escala que as diferentes atribuições são definidas, sistematicamente, dentro da escola.

Nessas respostas, as atribuições do diretor são descritas não mais como atos concretos, mas como um conjunto articulado de atividades, no sentido de preservar o objetivo educacional da escola.

Deb. (15;4 – NSE baixo):

- Ele que é o responsável pela escola. - Como o responsável? - Ele que tem que ser o cabeça da escola, estar na frente de tudo pra todo mundo ter uma direção. (...) - Eu acho que quando uma escola não tem assim, uma pessoa mais experiente pra dirigir a escola, todo mundo fica um pouco perdido, os professores, os alunos, os outros funcionários; porque a escola, pra fazer bem a função de ensinar os alunos, tem que ter uma pessoa que organize as coisas, desde a matrícula, o que vai ensinar, os problemas dos alunos, a limpeza, tudo; porque se as coisas não estiverem em ordem fica

difícil uma escola ir bem. - Você acha que o diretor que faz isso? - Claro, porque ele como responsável pela escola, se acontece alguma coisa séria, se a escola não está em ordem ele que vai ser chamado na Delegacia de Ensino. - O que é a Delegacia de Ensino? - É onde ficam as pessoas que dão orientação pras escolas, que vão fiscalizar todas as escolas da cidade, fazer a reunião com os professores, acho que é isso, não é?

Tal. (15;4 – NSE alto):

- Pra mim a função de um diretor é manter a organização da escola. (...) - Na escola tem vários setores não tem? - Então, eu acho que o diretor é o responsável geral da escola. Ele é muito importante, mesmo que cada um já sabe o que tem que fazer, eu acho que tem que ter uma pessoa pra coordenar tudo, dirigir a escola, entende? - Como é isso de a escola ter vários setores? - Porque na escola tem a parte dos alunos, que estão pra aprender; tem os professores, que vão ensinar; o setor dos funcionários de limpeza, os da secretaria, os ajudantes, a coordenação. Acho que cada um já sabe a sua obrigação, mas se cada um fizer a sua parte sem falar pro outro, ou fazer o que der na cabeça, a escola não vai ter uma organização de equipe. Pra mim é o diretor que vai procurar passar pra todo mundo como a escola vai funcionar. - Por que precisa de uma pessoa pra fazer isso? - Porque eu acho que o grupo precisa ter uma pessoa pra dirigir a escola, um líder, porque a tarefa do diretor é como dirigir o carro, sem uma pessoa no volante pra ligar, trocar a marcha, ver pra onde vai, ele não anda, ou pode até bater. Na escola tem muitas coisas pra fazer, se não a escola fica sem rumo. (...) - Eu acho que é isso que um diretor tem que fazer, organizar os objetivos da escola, acho que ele tem que ter o plano de trabalho da escola; ele tem que ver com os professores os conteúdos de cada série, se o pessoal toda da escola está trabalhando bem, se os alunos estão tendo bom aproveitamento, cuidar das finanças da escola, pra escola não ficar com dívidas, e também acho que tem que acompanhar como as coisas estão indo e se tem algum problemas ele tem que tomar as providências pra resolver ou se é uma coisa muito grave pedir ajuda pra quem está acima dele. - Há alguém na escola acima do diretor? - Na escola direto não, mas tem acho que a Secretaria da Educação ou o dono da escola se a escola é particular, ou acho que o governo se ela é estadual.

Os argumentos presentes nessas respostas revelam, ainda, que é possível perceber que os sujeitos entendem as prescrições vindas do diretor num âmbito geral e chegam a reconhecer que, quanto ao sistema escolar, existem elementos, hierarquicamente, superiores ao diretor.

Concluindo, a análise deste bloco permitiu observar que a compreensão das funções do diretor evoluem de uma forte orientação heterônoma, em que a ausência do diretor provocaria a anarquia e o caos quase que total, pois todos ficariam sem saber o que fazer e iriam desrespeitar as normas; para um visão mais realista, em que o diretor assume a figura de autoridade legal e de conhecimento.

6º Bloco: Compreensão da necessidade de formação para o exercício da função de diretor e/ou professor.

Juntamente com as perguntas sobre as diferentes funções que constituem a escola, procuraram-se explorar as idéias que os sujeitos têm sobre a necessidade de formação para o exercício da função de diretor e/ou professor. Para isso foram formuladas as questões: “Qualquer pessoa pode ser professor e/ou diretor? Como se chega a ser professor e/ou diretor? O que é preciso para ser um professor/diretor de escola?”.

As respostas provenientes dessas questões foram agrupadas em 8 categorias:

1) Desejo pessoal:

A categoria desejo pessoal apóia-se nas respostas em que está presente a idéia de que basta querer para ser professor, ou diretor. Nessas respostas os sujeitos não fazem referência a nenhum tipo de formação; consideram que basta pedir autorização para o dono da escola ou para o diretor, no caso do professor; ou ainda, simplesmente, construir uma escola na qual possa desempenhar essa função.

2. Ser maior de idade:

Também, nessa categoria, as respostas não consideram a necessidade de formação e a idade aparece como única exigência para o exercício da função, ou seja, o indivíduo adulto pode exercer qualquer função na escola.

3. Possuir instrumentos apropriados à função:

As respostas, que originaram essa categoria, vinculam o exercício da função à necessidade de o indivíduo possuir instrumentos apropriados para exercê-

la. Os sujeitos consideram que, para ser professor e/ou diretor, basta: “saber ler; ter livros; ter todo o material; ter dinheiro para manter a escola; etc.”.

4. Observar a prática de outro profissional:

A categoria observação da prática é formada por respostas que também não levam em consideração a necessidade de formação, mas nelas, aparece uma primeira idéia de apropriação das atribuições inerentes á função: tais como: “ficar na sala e ver o professor dar aula para aprender como faz; falar para o diretor ensinar como se escreve no computador; etc.”.

5. Necessidade indiferenciada de formação:

As respostas enquadradas na categoria necessidade indiferenciada de formação revelam o início de um tipo de preparação para o exercício da função; porém, de modo confuso e indissociável. Nessas respostas, os sujeitos demonstram acreditar que toda função exige uma formação acadêmica e a generaliza, indistintamente, às diferentes funções.

6. Aquisição de competências:

A categoria 6 reúne respostas em que a formação está associada, exclusivamente, à aquisição de competências inerentes à função, aprendidas, ora num contexto acadêmico, ora de forma, predominantemente, prática.

7. Formação específica:

Na categoria formação específica, as exigências inerentes a cada função são explicitadas de forma objetiva, e, nas respostas, aparece a idéia de carreira e para a qual os sujeitos consideram tanto a necessidade de uma formação prática, quanto teórica.

8. Formação e características pessoais específicas:

As respostas, que constituem essa categoria, demonstram que os sujeitos consideram, ao justificar a necessidade de formação além do preparo profissional adequado a cada função, a necessidade de possuir características pessoais, ou competências específicas, tais como: afinidade, vocação, etc. Nessa categoria, também estão incluídas as respostas em que os sujeitos mencionam os empecilhos para ingressar na carreira, como: dificuldades econômicas, pressão social, e a escassez de empregos.

A tabela 11 apresenta a distribuição das respostas das diferentes idades, em cada categoria, quanto à necessidade de formação para o exercício da função de diretor e/ ou professor.

Tabela 11: 6º Bloco: Compreensão da necessidade de formação para o exercício da função de diretor e/ou professor - Distribuição de respostas por categorias e por idade.

CATEGORIA	IDADE					Total Global
	7	9	11	13	15	
1. Desejo pessoal	9	6		2		17
2. Ser maior de idade	3	1				4
3. Possuir instrumentos apropriados à função	10	9		1		20
4. Observar a prática de outro profissional	3	3		2		8
5. Necessidade indiferenciada de formação		8	5	1	3	17
6. Aquisição de competências			10	12	10	32
7. Formação específica			4	8	13	25
8. Formação características pessoais específicas				1	7	8
Total Global	25	27	19	27	33	131

Teste de Qui-quadrado: $X^2 = 133,424$; gl = 28; p < 0,001

Neste sexto bloco, a categoria com a maior freqüência de respostas foi a de número 6, que considera a necessidade de formação, fazendo referência, exclusivamente, à aquisição de conhecimentos e habilidades.

As respostas dos sujeitos, cujas idades variam entre 7 e 9 anos, estiveram concentradas, prioritariamente, nas categorias 1 a 4, nas quais as funções a serem exercidas não implicam uma formação, mas fazem referência a: desejo pessoal; ser maior de idade; possuir instrumentos apropriados à função; e observar a prática de outro diretor e/ou professor, como sendo fatores suficientes para desempenhar a atividade profissional. Ainda, nessa faixa etária, nenhuma resposta referente as categoria 6 a 8, foi constatada.

Nas respostas dos sujeitos de 11 a 13 anos, que estiveram concentradas nas categorias 5, 6 e 7, começa a aparecer a necessidade de algum tipo de aprendizagem.

Entre os sujeitos de 15 anos, apesar de suas respostas estarem distribuídas pelas categorias 5 a 8, a maior freqüência de respostas ocorreu nas categorias 6 e 7. Nessa idade, não foi observada nenhuma referência às categorias 1 a 4, o que revela uma maior compreensão da necessidade de saberes específicos para o exercício das funções e a existência de uma carreira profissional.

Pelos dados, nota-se que a categoria 8 está fortemente associada à idade de 15 anos, enquanto as categorias 3 e 1 estão associadas à idade de 7 anos.

O teste estatístico revelou que as diferenças entre as idades na freqüência de aparição dos distintos tipos de resposta são significativas.

Observa-se, na tabela 12, que, apesar de a categoria 6 conter um maior número de respostas em ambos os grupos, as que foram apresentadas pelos sujeitos de nível socioeconômico alto demonstraram uma idéia mais precisa sobre a necessidade de formação.

Os dados confirmam a predominância das respostas dos sujeitos de nível socioeconômico baixo nas categorias associadas à não formação, enquanto que, para os sujeitos de nível socioeconômico alto, prevaleceram as respostas apoiadas na idéia de formação.

Com a análise estatística, verificou-se que há relação entre as variáveis investigadas, isto é, as categorias de respostas dependem do nível socioeconômico dos sujeitos.

Tabela 12: 6º Bloco: Compreensão da necessidade de formação para o exercício da função de diretor e/ou professor - Distribuição de respostas por categorias e por nível socioeconômico (NSE).

CATEGORIA	NSE		Total Global
	baixo	alto	
1. Desejo pessoal	11	6	17
2. Ser maior de idade	4		4
3. Possuir instrumentos apropriados à função	12	8	20
4. Observar a prática de outro profissional	4	4	8
5. Necessidade indiferenciada de formação	10	7	17
6. Aquisição de competências	15	17	32
7. Formação específica	8	17	25
8. Formação e características pessoais específicas	1	7	8
Total Global	65	66	131

Teste de Qui-quadrado: $X^2 = 14,658$; gl = 7; p = 0,033

A análise dos conteúdos das respostas frente às questões: “Como a pessoa chega a ser diretor/professor de uma escola? Como você sabe disso? O que é preciso para ser um diretor/ professor de escola? Qualquer pessoa pode ser um diretor/professor? Por que você acha isso?”, revelaram que, para os sujeitos mais novos, não há a necessidade de formação para o exercício da função. O fato de considerarem que, para isso, bastam: a própria vontade; ser maior de idade; pedir permissão a uma autoridade; possuir instrumentos apropriados e observar a prática de outro profissional, mostra que desconhecem a necessidade de uma formação específica.

As respostas que deram origem às 4 primeiras categorias, apesar de diferentes quanto ao conteúdo, revelam o mesmo tipo de raciocínio, ou seja, os sujeitos, ora propõem uma variedade de condições e requisitos para o acesso à função, referentes, principalmente, a condições estritamente subjetivas e pessoais: “ser boa, bonita, etc.”; e ora não postulam a necessidade de saberes específicos, ou seja, qualquer indivíduo pode ser diretor e/ou professor; basta querer.

Essas respostas parecem refletir as idéias mais primitivas e estão representadas, prioritariamente, pelos mais novos, como pode ser observado nos seguintes extratos de protocolos:

Sar.(7;11 – NSE baixo):

- Por que ela era professora aí o tempo foi passando e a ex-diretora morreu e ficou pra ela o lugar de diretora. (...) - É porque, aqui na escola a dona era a Delmira, mas ela já morreu, então a escola não podia ficar sem diretora, então acho que os filhos da Delmira chamaram a dona Terezinha pra ficar cuidando da escola e ser diretora. - Por que chamaram a dona Terezinha? Não podiam ter chamado uma outra pessoa? - Podia, mas acho que é porque é a dona Terezinha que sabe mais coisa, assim, escrever no computador, ir na reunião, ensinar mais coisa pras professoras. A Júnia sabe um pouco mais ela ainda é mais nova, então acho que não quiseram ela. - A pessoa mais nova não pode ser diretora? - Não né, porque pra ser diretora tem que saber muita coisa da escola e se é muito nova, muito boazinha, aí ninguém vai obedecer muito, porque tem menino aqui que é muito desobediente.

Gio. (7;7 – NSE alto):

- Porque ela quis. (...) - Porque se ela não quisesse ela ia ser professora, ou médica, dentista, outra coisa. - Então pra ser diretora basta a pessoa querer? - Não, tem primeiro falar pro dono da escola se ela aceita ela de diretora, porque ele pode querer por outra pessoa de diretora, a mulher dele pode querer também aí não tem jeito, porque ela vai deixar a mulher dele é claro. (...) - Porque minha professora falou pra mim.

Gea. (9;9 – NSE baixo):

- Ela vai num lugar que não tem escola, aí se ela tem dinheiro ela faz uma escola e a escola fica dela e ela fica de diretora. - A escola é da diretora? - Eu acho que é. - Sempre a diretora é a dona da escola? - Sempre. -Porque ela que manda mais. - Ela que manda em tudo, nas professoras, nas crianças, nas merendeiras. Ela que dá o dinheiro pra pagar as coisa. (...) - Porque eu vejo, ela que compra as coisas pra gente, ela traz teatro, eu vejo também ela falando com os meninos que desobedece e ela fala que se continuar assim ele não vai deixar estudar mais nessa escola; e se a professora não ensina certo ela fica brava com ela também, com a minha professora não, porque ela já aprendeu tudo e ensina bem. - Como a sua professora aprendeu o que ela tem que ensinar? – Ela aprendeu quando ela tava na escola, e a diretora fala pra ela o que ela tem que dar pra nós também.

Cam. (9;7 – NSE alto):

- Pode ser que o pai dele era dono da escola e falou pra ela ser diretor. - Basta isso para a pessoa ser um diretor? - Não, tem que ser muito inteligente e ter muita força de vontade também. (...) - Porque o diretor não é que nem as professoras, que tem a sua classe, o diretor tem que ver todas as classes, então eu acho que ele tem que saber mais. - O que ele tem que saber? - As coisas da escola, assim, das matrículas, escrever os bilhetes no computador, pra falar pra deixar ir no parque ecológico, ensinar as coisas que tem na apostila para as professoras, muitas coisas. - E como o diretor aprende tudo isso? - Eu acho que ele já sabe um pouco, porque ele aprendeu um pouco quando ele era pequeno, e aí ele aprende o resto com os outros diretor. - Você pode explicar essa sua idéia? - Acho que ela vai, fica um pouco na escola do outro diretor, pergunta como ele faz as coisas e aí ele faz na escola dele igual. - Será que esse é o único jeito de ele aprender? - Não, ele pode também ler um pouco nos livros e aprende também.

Constata-se por essas respostas que os entrevistados não chegam a mencionar propriamente nenhuma forma de aprendizagem, e as razões que utilizam para justificar suas respostas são, geralmente, anedóticas.

Nas demais categorias, as respostas fazem referência a algum processo de aprendizagem; no entanto, ele implica um contexto concreto e permanece preso a uma visão bastante irreal das atribuições do diretor e/ou professor.

Os sujeitos começam acreditando que toda atividade profissional é aprendida em um contexto formal. Quando aparece a necessidade de formação, os mais novos explicam que todas as ocupações exigem uma formação universitária, assim, tendem a generalizar a todas as funções um mesmo processo de formação. Tanto o engenheiro, como o pedreiro, para exercerem a sua atividade têm que freqüentar uma faculdade, como pode ser observado no exemplo abaixo:

Rap. (9;2 – NSE baixo):

- Se ele estudou, é formado eu acho que qualquer pessoa pode ser diretor sim. (...) - Porque se a pessoa quer ser diretor, ela tem que fazer o curso de diretor. (...) - Eu sei porque minha mãe me falou que tem que estudar, se formar pra arrumar um serviço bom, se não estuda até a faculdade não consegue arrumar nada. - E só pra ser diretor, tem que fazer curso? - Não, pra tudo tem que estudar bastante, se vai querer ser professor, dentista, bombeiro, polícia, trabalhar de escrever no computador, tem que fazer o curso. - Que curso? - O curso que aprende o que vai fazer. Que nem, se vai fazer uma casa tem que saber como é, quantos tijolos, quantas telhas, aí o pedreiro tem que fazer o curso pra saber, se vai fazer um prédio aí é mais o engenheiro, que acho que tem que fazer o curso.

Sef. (9;7 – NSE alto):

- Não. Tem que ser bem inteligente e estudar muito para entender de todas as matérias. (...) - Porque se não o diretor não vai saber falar pro professor o jeito certo de ensinar, as matérias pra cada classe; nem vai saber ver as matrículas certo, nem os papéis, as cartas que tem que fazer na escola. - Como a pessoa chega a ser diretor? - Tem que ter experiência de cuidar de escola e aí vai estudando na faculdade as coisas que tem que fazer na escola, vai aprendendo tudo e aí fica diretor. (...) - Porque quando a gente é pequena vem na escola, aí depois vai no colégio, aí tem a faculdade onde aprende o que você vai trabalhar quando crescer. (...) - Eu acho que tem que estudar pra aprender o trabalho que você vai fazer porque senão vai chegar na hora e ninguém vai saber nada. - E onde se aprende esse trabalho? - Na faculdade, porque na escola e no colégio acho que é mais ler, escrever, as continhas, acho que as coisas do trabalho aprende mais na faculdade, porque as pessoas grandes estudam lá.

Kei. (11;1 – NSE baixo):

- Eu acho que tem que ser formado. (...) - Porque o diretor tem que escrever os papéis, tem que fazer as matrículas no computador, tem que saber tirar xerox. Não pode ser um analfabeto é claro. - Basta não ser analfabeto para ser diretor? - Não é bem assim, tem que estudar na faculdade. - E para ser professor? - A mesma coisa, só que faz outra faculdade. - Por que você acha que não é a mesma faculdade que o diretor faz? - Porque cada um tem a sua faculdade certa, pra ter o diploma do que você vai trabalhar. Que nem eu quero trabalhar de secretária numa firma, pra atender telefone, escrever no computador, aí eu tenho que estudar e fazer a faculdade que aprende ser secretária, se eu vou querer ser médica também tem que estudar muito, minha tia é cabeleireira e ela está fazendo o curso, a faculdade de cabeleireira. - Para todas as profissões tem que fazer faculdade? - Tem, mas nem todo mundo consegue, porque é muito caro e tem gente também que não gosta de estudar.

Eli. (13;10 – NSE baixo):

- Eu acho que o diretor tem que ser uma pessoa especializada em ser diretor. (...) - Porque se a pessoa não sabe o que ela tem que fazer, fica difícil a escola ir bem. - Mas como a pessoa se especializa pra ser diretor? - Acho que tem que fazer o curso de diretor, porque aí vai saber bem tudo que tem que fazer na escola. - Que curso é esse? - O curso pra aprender ser diretor, que nem os outros cursos pra ser professor, secretária, telefonista, médico, dentista, engenheiro, tudo tem o seu curso certo, que vai ensinar o que a pessoa tem que fazer, pra não chegar e não saber nada, entende?

A generalização da formação acadêmica às várias funções mostra que, talvez, alguns sujeitos possam ter ouvido sobre a necessidade de formação em seu ambiente familiar, e por isso as aplicam de um modo concreto a todas as ocupações. No entanto, essa forma de raciocínio evidencia que não são capazes de assimilar tais informações de uma maneira clara e direta.

Quando começam a considerar a necessidade de formação, as crenças iniciais dos sujeitos apóiam-se na idéia de que, durante o período escolar, as pessoas não aprenderam o suficiente e, por isso, é necessário estudar novamente. Assim é que, quando questionadas sobre o que o professor/diretor aprendem, dão

explicações fazendo referência àquilo que eles próprios aprendem na escola. Só mais tarde, essas crenças evoluem no sentido de começar a considerar que o professor aprende os conteúdos que vai ensinar. Somente as explicações dos sujeitos mais velhos refletem uma forma mais elaborada de pensamento em que o professor e/ou diretor aprende também sobre a organização didática e sobre o desenvolvimento infantil.

Pau. (11;1 – NSE baixo):

- Como uma pessoa chega a ser diretora? - *Com muito estudo. (...) - Pra ser diretora tem que estudar muito, mais que a professora. (...) - Porque é a diretora que tem que saber mais coisa na escola, mais que as professoras, que as servente, as cozinheiras, que todo mundo na escola, porque ela que fala o que tem que fazer. Se uma pessoa perguntar alguma coisa ela não sabe aí quem vai ensinar pra ela, aí fica ruim.* - Como a diretora aprende aquilo que ela deve saber? - *Acho que um pouco ela aprende nos livros, ela já estudou também, ela foi na escola é claro; mas acho que tem que fazer o curso de diretor também. (...) - Porque só com o que ela estudou na escola não pode ser diretora, tem que ser mais especializado, tem que ter mais sabedoria, porque senão todo mundo ia querer chegar e ser diretora.*

Lui. (11;11 – NSE alto):

- Como a pessoa chega a ser um diretor de escola? - *Tendo uma boa ficha, boa capacidade e tem que estudar bastante.* – E, para ser professor, o que é preciso? - *Estudar muito e fazer faculdade da matéria que ele quer dar aula. (...) - Estudar, acho que as matérias mais da 4ª série, porque da 1ª, 2ª 3ª é assim, mais pra reforçar o que ela já sabe e aí tem que aprender bem a matéria que ele gosta, se ela quer dar aula pro colégio, assim: matemática, português, inglês, ciências, ele escolhe.*

Cas. (13;9 – NSE baixo):

- *Não, tem que ter pelo menos até o 3º colegial, é bom sempre ter uma faculdade pra saber alguma coisa mais. (...) - Porque o diretor pega muita coisa, assim, não tem uma coisa certa pra ele fazer, ele tem que saber de tudo um pouco, então acho que se tem faculdade é mais uma experiência.* - Mas como a pessoa chega a ser diretor de uma escola? - *Acho que vai dele se destacar e do grupo assim, aceitar ele como diretor.* - Como assim se destacar? - *Porque a diretora é uma espécie de coordenadora e se ela não se dá bem com todo mundo fica difícil pra ele levar a escola. Aí ela vai aprendendo o que a diretora tem que fazer.* - Como ela aprende a ser diretora? - *Eu acho que mais da experiência dela e de algum curso que ela faz e também acho que as diretoras têm reunião e aí ela vai pegando prática.*

Rob. (13;11 – NSE alto):

- *Acho que precisa assim, precisa ter o curso especializado e ter muito conhecimento, porque não é a pessoa chegar "Eu vou ser diretor"; não é ficar sentado na cadeira e resolver umas coisinhas; eu acho que ele deve saber acima de tudo o que está acontecendo na escola, orientar os professores pra fazer alguma coisa que eles não estão sabendo, acertar os problemas, porque na escola têm problemas, não adianta falar que não tem, tem alunos assim, que são meio devagar; tem os professores que não ensinam bem e o diretor tem que ver tudo isso.* - Você disse que precisa do curso pra ser diretor? - *Eu acho que não é bem curso, eles tem que ter responsabilidade e experiência de comandar a escola.* - E como ele aprende isso? - *Acho que ele aprende mais em*

algum curso de administração, porque um bom diretor tem que saber chefiar, por exemplo, não pode ser uma pessoa mole, que deixa todo mundo fazer o que quer. O nosso diretor brinca com a gente, mas quando precisa ele é firme, ele tem muita cultura, entende bem de todas as matérias, ele tem mais uma faculdade porque antes ele era professor também.

As respostas revelam que a descoberta da necessidade de uma forma de aprendizagem para o desempenho profissional está associada a um processo concreto, generalizado, indiscriminadamente, para qualquer função. No entanto, são essas idéias rudimentares que vão, gradativamente, sendo reformuladas, à medida que novos aspectos da situação são considerados e coordenados.

Junto ao conhecimento das diferentes funções, os sujeitos passam a considerar a necessidade de formação como forma de garantir a qualidade da atividade desempenhada, sendo que ela pode se dar em um contexto prático ou formal, ou ainda, em ambos.

Cam. (13;5 – NSE baixo):

- Eu acho que pra ser diretora tem que ser uma ex-professora, aí ela começa como vice-diretora, então acho que se ela tiver capacidade, ela chega a ser diretora. (...) - Eu acho que é porque pra ser diretora tem que ir subindo aos poucos, porque não é fácil ser diretora, tem que ter bastante conhecimento pra saber resolver os problemas da escola. - Como o diretor aprende tudo o que ele tem que fazer? - Eu acho que o conhecimento das matérias que os professores têm que ensinar em cada série é no Curso de Pedagogia que ela aprende, mas sobre o geral da escola, acho que é no dia a dia, vendo o que está se passando na escola, com os professores, com os alunos, os outros funcionários também vão falando pra ela como funciona as coisas, mas tem que ter capacidade e muita vontade.

Mar. (13;4 – NSE alto):

- Tem que fazer faculdade de Pedagogia e o concurso de diretor. - E para ser professor? - Tem que ter magistério. - Por que precisa fazer esses cursos? - Porque uma escola é um lugar de ensino, tem que ter pessoas especializadas, não pode deixar uma pessoa que não tem um diploma chegar e assumir a direção de uma escola, ou mesmo entrar numa sala pra dar aula. (...) - Pra fazer um bom trabalho a pessoa tem que se preparar bastante, tem que estudar muitos anos.

Ren. (15;3 – NSE baixo):

- Pra ser professor ou diretor de escola tem que ter formação é claro. - Como formação? - Eu acho que tem que estudar magistério e depois fazer a faculdade. - O que o professor estuda pra se formar? - Eu acho que o professor estuda um pouco de tudo e eu acho que ele aprende também como ensinar, como organizar uma aula, mais essas coisas, aí ele fica mais só estudando uma matéria até tirar o diploma.

Hen. (15;8 – NSE alto):

- Acho que ter um diploma universitário e ter um pouco de prática como professor. (...) - Porque é o diretor que orienta os professores, então ele tem que conhecer um pouco das matérias, de como o aluno aprende e tem que saber organizar a escola também, então acho que se o diploma dele for da área da educação é bom. - Mas o diretor pode ser de outra área? - Eu acho que não é o certo, mas eu sei que tem, porque o meu tio tem uma escola e ele que é o diretor lá e ele só tem o curso de administração de empresas.

As respostas mais elaboradas demonstram que os sujeitos passam a considerar não apenas os distintos processos de formação, mas também as dificuldades relativas ao acesso à carreira profissional. Observa-se que, por um lado, os sujeitos passam a considerar a idéia de que a formação prévia é uma condição necessária, mas não suficiente para o exercício de uma função, estando diretamente associada às exigências do mercado de trabalho e ao contexto socioeconômico em que o sujeito se encontra. Percebe-se que a decisão da formação não se restringe mais, exclusivamente, à vontade do indivíduo, mas está ligada a uma série de outros fatores até então não considerados.

Outro dado interessante é que surge, nessas respostas, a idéia de que certas características pessoais são importantes para o exercício adequado de profissão. Nesse sentido, não basta ter uma formação acadêmica, ou seja, dispor do reconhecimento oficial dado pelo diploma, mas exige-se, sobretudo, vocação, o que significa dispor de certas qualidades individuais para desempenhar bem a atividade.

Ao considerar, em suas respostas, essas características, os sujeitos mostram uma maior capacidade de coordenar aspectos implícitos presentes na situação, envolvendo a formação profissional.

Lud. (13;2 – NSE alto):

- Acho que primeiro deve ser uma pessoa responsável, que tenha vocação pra coisa e acho que deve também começar como professor e depois que tiver mais prática fazer o curso para diretor. (...) - Eu não sei se é bem assim que acontece, mas acho que seria bom, porque um diretor deve ter a experiência de dar aula, porque acho que assim tem mais chance de entender os alunos, os professores. Acho que saber o que acontece na sala de aula ajuda o diretor a dirigir melhor a escola, não ser uma pessoa tão durona, que quer tudo do jeito dele. - Mas como a pessoa chega a ser um diretor de uma escola? - Bem, aí eu acho que tem que fazer a faculdade de pedagogia e prestar algum concurso na prefeitura ou arrumar emprego numa escola particular, depende de onde o

mercado está precisando, porque por exemplo, hoje em dia os professores quase não conseguem trabalho, porque não tem vaga nas escolas.

Mau.(15;3 – NSE baixo):

- Se for formado pode sim. (...) - Legalmente acho que pode, porque a pessoa tendo o diploma de Pedagogia, acho que é, então pode dar aula ou fazer concurso pra ser diretor, mas acho que tem muita gente que devia estar fazendo outra coisa, bem diferente. (...) - Porque não adianta trabalhar na escola só porque não consegue fazer outra coisa. Se você não gosta do que faz, vai dar aula bravo, contrariado, porque não é isso que você quer fazer. O diretor a mesma coisa, tem muito diretor bacana, mas tem aquele que parece mais um general, então eu acho que depende muito, se quer ensinar de 1ª à 4ª série, vai estudar, faz o magistério, mais vê bem se é isso mesmo que você quer fazer. Se é pro ginásio que você quer dar aula, aí vai fazer a faculdade da matéria que você vai dar aula e tem que sempre estar estudando, aprendendo coisa nova, não pode ser aquele professor que não quer saber de se atualizar, porque aí ninguém aguenta aquela aula só ele falando, falando, mandando lê.

Nin. (15;5 – NSE alto):

- Não. Acho que pra ser professora tem que gostar muito de ensinar, ter vocação mesmo, porque aguentar os alunos não é fácil. - E para ser diretor o que é preciso? - Pra ser diretor acho que ele tem que ser uma pessoa mais experiente, que sabe organizar a escola, que conheça um pouco das matérias, mas que entenda também de relações humanas. (...) - Por exemplo, os professores, eles pra dar uma boa aula, não é só saber bem a matéria, isso é importante, mas eles tem que saber passar pro aluno, eles tem que fazer o aluno gostar daquilo e querer aprender, se não não adianta. E o diretor acho assim, ele tem que ter experiência de já ter ensinado, de ver como é pra passar a matéria, pro aluno entender. Se o diretor não é uma pessoa organizada, como ele vai fazer pra manter a organização da escola, tá certo que não é ele que faz tudo sozinho, mas ele é o cabeça, ele que está na liderança. Ele que vai distribuir o trabalho da escola, que vai por isso eu considero que o diretor tem que ser uma pessoa mais experiente, que entende um pouco de tudo, que saiba o serviço de cada funcionário, pra falar com eles, manter todo mundo trabalhando bem. passar a sua idéia. - E como a pessoa chega a ser um professor ou um diretor? - Tem que ter a formação própria, fazer o magistério ou uma faculdade de história, português, química, o que for ensinar; e o diretor acho que é a faculdade de pedagogia que faz, mas tem diretor que é professor, acho que aí não sei se ele fez a faculdade de pedagogia ou não. (...) - Aqui, por exemplo o nosso diretor é um professor, aí acho que é mais uma questão dele ter comprado a escola, e assumir essa função, porque ele é o maior investidor, então quer estar a frente do negócio, mas acho que pra escola funcionar bem tem que ser alguém que entende um pouco de educação, não pode ser uma pessoa que não conhece nada, que é de uma outra área muito diferente, porque aí acho que nem autorização pra abrir escola tem.

Resumindo, as diferentes respostas apresentadas pelos sujeitos deixam claro que, à proporção que a idade aumenta e, conforme a sua inteligência vai desenvolvendo-se, abrem-se novas possibilidades de interações com o meio, suas experiências ampliam-se e aumenta a sua capacidade para integrar as observações do ambiente, o que faz com que suas concepções sobre a necessidade de formação se tornem mais objetivas.

As respostas das crianças mais novas parecem revelar uma visão pouco realista de como o professor ou diretor chegam a desempenhar sua função. Esses sujeitos, tampouco, demonstram-se capazes de conceber de modo objetivo como poderia ser o processo de preparação para o exercício da função. Nas respostas dos mais novos, observa-se que eles propõem uma variedade de condições e requisitos para acesso à função, mas que não caracterizam, propriamente, a consciência de um tipo de formação. Posteriormente, essa crença evolui para uma idéia indiferenciada de formação, generalizada, indistintamente, a todas as funções. Tais idéias rudimentares evoluem para uma compreensão adequada da formação profissional e, num nível mais elaborado, chegam a considerar os diferentes fatores implicados no processo de formação profissional.

7º Bloco: Solução do problema envolvendo a falta e/ou criação de escolas.

Ao se perguntar: “Quando em um bairro/cidade não existem escolas para todas as crianças, o que se deve fazer? Você acha que essa situação pode acontecer?”, buscou-se investigar como os sujeitos interpretam a situação em questão, que soluções apresentam, e em que aspectos se apóiam para resolver o problema da falta e/ou criação de escolas.

As respostas oriundas dessas questões foram agrupadas em 7 categorias:

1. Não tem solução:

A primeira categoria foi constituída por respostas tautológicas, por meio das quais fica claro que os sujeitos não conseguiram encontrar uma solução para o problema, ou, se o fizeram, responderam coisas sem sentido. As explicações estiveram apoiadas em argumentos como: “ aí não tem jeito mesmo; se não tem escola onde as pessoas vão estudar?; etc.”

2. Construção da escola:

As respostas em que os sujeitos remeteram-se a: “mandar o pedreiro construir uma escola; dar dinheiro para fazer uma escola; alguém tem que fazer uma escola; etc.”, engendraram a categoria construção da escola. São explicações anedóticas, refletindo uma visão extremamente absoluta do problema.

3. Freqüentar outra escola:

Essa categoria é constituída pelas respostas que fazem referência a freqüentar outra escola. Como alternativas para resolver o problema os sujeitos dão as seguintes sugestões: “pegar a condução e ir estudar em outra escola; mudar de cidade, etc.”.

4. Pessoa para ensinar :

Nessa categoria, a ênfase está na garantia de que haja alguém para ensinar as crianças. As respostas dos sujeitos não fazem referência à necessidade da escola propriamente dita; mas demonstram que eles acreditam que seja preciso chamar uma pessoa para ensiná-los. As explicações incluem as seguintes respostas: “Uma mãe que sabe ler e escrever pode passar a lição para as crianças; Pede para alguém ir lá no bairro e ensinar alguma coisa para as crianças; Alguém que sabe pelo menos ler e escrever vai ensinar as crianças; etc.”.

5. Recorrer a pessoas conhecidas:

Nessa categoria, estão incluídas as respostas em que os sujeitos parecem transferir para terceiros a função de resolver o problema. Dentre as soluções apresentadas, estão aquelas diretamente associadas à boa vontade de pessoas conhecidas, como, por exemplo: “tem que falar para a diretora arrumar uma vaga;

pode pedir pros pais falar pro dono da escola que a criança tem que ir à escola; tem que falar pro prefeito ajudar, aí se ele quiser ele faz escola; etc.”.

6. Reivindicar junto aos órgãos competentes:

As respostas, que originaram a categoria reivindicar a construção da escola junto aos órgãos competentes, foram constituídas por soluções em que os sujeitos mencionaram de forma direta a necessidade de procurar a Prefeitura, a Secretaria de Educação, o Governo para reivindicar a construção de escola, considerando a existência de um órgão responsável por tal atividade.

7. Educação como direito:

Na categoria em que a solução é pensada a partir da idéia de educação como direito, os sujeitos não apenas consideram as várias soluções para o problema e as relações entre as variáveis envolvidas na situação, mas fazem referência ao fato, de que o problema apresentado, constitui uma violação de um direito do indivíduo, apontando, inclusive, os prejuízos que a falta de escola pode trazer para o próprio aluno e para a sociedade.

Nesse último bloco, conforme mostra a tabela 13, as respostas concentraram-se na categoria 2, em que a resolução do problema está associada à construção da escola. As respostas das crianças, de 7 a 9 anos de idade, constituíram, prioritariamente, as categorias 2 e 3. Os sujeitos entre 11 e 13 anos apresentaram respostas em que prevaleceram as categorias 5, 3 e 2. Entre os sujeitos mais velhos, as respostas estiveram distribuídas entre as categorias 2, 3 e 6.

As categorias 1 e 7 foram as que obtiveram menor número de respostas. Percebe-se, pela tabela 13, que menos de 10% dos sujeitos deram respostas enquadradas nessas categorias.

Tabela 13: 7° Bloco: Solução do problema envolvendo a falta e/ou a criação de escolas - Distribuição de respostas por categorias e por idade.

CATEGORIA	IDADE					Total Global
	7	9	11	13	15	
1. Não tem solução	3	1				4
2. Construção da escola	14	14	10	14	10	62
3. Freqüentar outra escola	7	10	14	10	10	51
4. Pessoa para ensinar	3	5	8	8	1	25
5. Recorrer a pessoas conhecidas		5	15	15	10	45
6. Reivindicar junto aos órgãos competentes			2	2	10	14
7. Educação como direito				1	5	6
Total Global	27	35	49	50	46	207

Teste de Qui-quadrado: $\chi^2 = 73,309$; gl = 24; $p < 0,001$

Apesar de, nesse bloco, os sujeitos terem apresentado um grande número de respostas, nota-se que as soluções apresentadas pelas crianças mais novas estão apoiadas, exclusivamente, em categorias compostas por respostas que implicam um menor nível de elaboração. Já nas respostas dos sujeitos mais velhos, observa-se uma associação entre as diferentes categorias e explicações, envolvendo um nível mais elaborado de raciocínio.

A evolução observada em relação às diferentes respostas, de acordo com as idades, apresentou índices estatísticos significativos, indicando que, com o aumento da idade, aumenta a capacidade para pensar em possíveis soluções para o problema.

Na tabela 14, estão anotadas as freqüências de respostas dadas pelos sujeitos de cada nível socioeconômico frente ao problema apresentado.

Diante da situação proposta aos sujeitos, percebe-se uma distribuição de respostas relativamente uniforme entre os níveis socioeconômicos.

Tabela 14: 7° Bloco: Solução do problema envolvendo a falta e/ou a criação de escolas - Distribuição de respostas por categorias e por nível socioeconômico (NSE).

CATEGORIA	NSE		Total Global
	baixo	alto	
1. Não tem solução	3	1	4
2. Construção da escola	33	29	62
3. Freqüentar outra escola	26	25	51
4. Pessoa para ensinar	9	16	25
5. Recorrer a pessoas conhecidas	24	21	45
6. Reivindicar escola junto aos órgãos competentes	4	10	14
7. Educação como direito		6	6
Total Global	99	108	207

Teste de Qui-quadrado: $X^2 = 11,640$; $gl = 6$; $p = 0,066$

Nota-se que, em ambos os níveis socioeconômicos, as soluções referentes às categorias: 2, 3 e 5, foram as mais mencionadas pelos sujeitos que se apoiaram nas idéias de: construção de uma escola; freqüentar uma outra escola; e recorrer a pessoas conhecidas para resolver o problema.

Algumas diferenças peculiares foram observadas, como, por exemplo: as respostas, referentes à categoria 1, prevaleceram entre os sujeitos de nível socioeconômico baixo, enquanto as soluções que compuseram a categoria 7 só apareceram nas respostas dos sujeitos de nível socioeconômico alto. Outro dado interessante é que, dentre os sujeitos de 13 anos de nível socioeconômico baixo, não foi encontrada nenhuma resposta referente à categoria 6.

Observa-se que, embora as soluções enquadradas, nas categorias que implicam um maior nível de elaboração, aparecerem mais nitidamente nas respostas dos sujeitos de nível socioeconômico alto, essa diferença mostrou-se, estatisticamente, insignificante, indicando que as categorias de respostas não dependem do nível socioeconômico a que os sujeitos pertencem.

A análise qualitativa dos dados demonstra que, em linhas gerais, a maioria das respostas apresentadas revelam que os sujeitos não conseguem pensar em uma

solução para o problema, ou centram seu pensamento em apenas um aspecto da situação. Poucos sujeitos conseguiram formular explicações, considerando as múltiplas dificuldades envolvidas na situação proposta.

Para alguns sujeitos mais jovens, o problema da falta de escola é visto, inicialmente, como inconcebível e, em suas respostas, argumentam, enfaticamente, que isso não pode acontecer porque toda criança tem que ir à escola. Os dados indicam que as respostas, em que os sujeitos não conseguiram apresentar soluções para o problema, foram encontradas, exclusivamente, entre as crianças mais novas.

Os exemplos, que se seguem, ilustram as respostas apresentadas para as questões: “Quando em um bairro/cidade não existem escolas para todas as crianças, o que se deve fazer? Por que você acha isso? Você acha que isso pode acontecer? Há alguma outra coisa que se possa fazer para resolver o problema?”:

Bar. (7;7 – NSE baixo):

- Se não tem escola tem que fazer alguma coisa. (...) - Não sei. - Então por que você disse que tem que fazer alguma coisa, quando em um bairro/cidade não existem escolas para todas as crianças? - Porque se não tem escola onde as pessoas vão estudar? - Não há nada que se possa fazer para resolver esse problema? - Ah! se não tem escola aí não tem jeito. - E a criança fica sem escola? - Se não tem escola fica. - Você acha que isso pode acontecer? - Não. (...) - Porque todo mundo tem que estudar.

Cla. (7;6 – NSE alto):

- Aí é um problema sério. (...) - Porque tem que ter escola pras crianças, se não elas não vão aprender nada. - Há alguma coisa que se deva fazer pra resolver esse problema? - Tem, claro que tem. (...) - Acho que alguém tem que fazer alguma coisa. - Quem deve fazer alguma coisa? - Quem não tem escola e quer fazer a escola. - Que coisa seria, você pode me explicar? - Não sei, mas acho que em todo lugar tem que ter escola, não é certo a criança ficar que nem analfabeta, sem aprender ler, escrever. - Você acha que pode acontecer de um bairro não ter escola para todas as crianças? - Acho só se for num lugar assim bem longe, que ninguém tem dinheiro pra fazer uma escola.

Observa-se pelos exemplos que a capacidade das crianças mais novas em apresentar solução para o problema é limitada, e, quando o fazem, suas explicações são constituídas por respostas tautológicas, portanto, não constituem propriamente uma solução para o problema.

As soluções iniciais apresentadas pelos sujeitos possuem um caráter estritamente fantasioso e apóiam-se em alternativas de certa forma irreais, que refletem a centração em apenas um aspecto do problema, como é possível constatar nas respostas apresentadas a seguir:

Car. (7;4 – NSE baixo):

- *Quando não tem escola tem que falar pra fazer uma escola. - Quem fala? - Quem não tem vaga, que tá sem escola. - As crianças falam pra fazer escola? - Não as crianças, os pais falam pra fazer a escola. - Os pais falam para quem fazer a escola? - Pro pedreiro né, ele que faz as casa, os prédio, escola, tudo ele que faz. - Há alguma outra coisa que se possa fazer para resolver esse problema? - Acho que não. - Por que você acha que tem que fazer uma escola? - Pras crianças estudar. - Você acha que pode acontecer de em um bairro/cidade não existirem escolas para todas as crianças? - Eu acho que não tá certo, porque todo mundo tem que ir na escola, pra não virar menino de rua.*

Mat.(7;11 – NSE alto):

- *Se não tem escola tem que ir num lugar que tem escola. (...) - Tem que falar pro pai levar numa outra cidade que tem vaga e que a escola não tá lotada. - Há alguma outra coisa que se possa fazer para resolver esse problema? - Ah! pode fazer uma escolinha, assim, um pouco pequena, pra começar a ensinar pelo menos o nome, as continhas de mais, menos. - Quem faz a escola? - O dono da escola. - Você acha que pode acontecer de em um bairro/cidade não existirem escolas para todas as crianças? - Acho que não, acho que tem que ter escola em todo lugar, nem que for meio pequena.*

Bru. (9;5 – NSE baixo):

- *Aí tem que fazer uma escola. - Como fazer uma escola? - A diretora fala pro pedreiro fazer. (...) - Porque eu vejo que é ela que manda na escola. Ela que sabe como é a escola, o que tem que ter certo na escola. - E se a diretora não quiser fazer a escola, há alguma outra coisa que se possa fazer para resolver esse problema? - Não sei, mas a nossa diretora quer que todo mundo estude, eu acho que só se a prefeitura não der assim um terreno, ou se ela não tiver dinheiro, aí fica sem escola. - Então, nesse caso, a criança fica sem escola? - É, mais aí pode ver alguma mãe que não está trabalhando se pode vir passar alguma coisa pras crianças, ou pode ficar fazendo alguma coisa no centro comunitário. - Você acha que pode acontecer de em um bairro/cidade não existirem escolas para todas as crianças? - Não sei.*

Lay. (9;11 – NSE alto):

- *Se não tem escola tem que ir em outro bairro. (...) - O pai vai procurar outro lugar que tem escola e faz a matrícula lá. - Não tem outro jeito? - Não, porque se não tem escola perto de casa, tem que estudar em outra escola mais longe, aí tem que pedir pra mãe ou pro pai levar de carro ou senão vai de perua. A minha escola é longe de casa, mas a minha mãe me traz de carro. - Há alguma outra coisa que se possa fazer para resolver esse problema? - Melhor que eu acho é fazer uma escola nova perto de casa, pra todo mundo estudar e aprender bastante coisa. - Quem faz a escola? - O pedreiro. - É o pedreiro que resolve fazer uma escola? - Não, a pessoa que quer a escola que paga pra ele fazer; tem que dar o dinheiro pra ele comprar as coisas, o cimento, as janelas, portas. - Você acha que pode acontecer de em um bairro/cidade não existirem escolas para todas as crianças? - Pode, porque eu vi na televisão que tem muita criança que fica na rua porque não tem vaga na escola, e o pai não tem dinheiro pra comprar o material e o uniforme.*

O conteúdo dessas respostas evidencia que os entrevistados desconhecem a problemática que envolve a falta de escola e a existência de leis e controle social sobre a construção do edifício escolar.

Os mais novos demonstram possuir uma visão bastante irreal do problema; pois, para eles: “qualquer pessoa pode construir uma escola, basta desejar, ou dispor de recursos financeiros para fazê-lo; consideram que a nova escola pode ser pequena, simples, com poucos professores; caso não seja possível construir uma escola, basta conseguir uma pessoa para ensinar que saiba ler e escrever; etc.”.

Eve. (11;1 – NSE baixo):

- Acho que se não tem escola tem que pedir o passe na prefeitura e estudar na outra escola. (...) - Porque não pode ficar sem estudar se não repete de ano.- Há alguma outra coisa que se possa fazer para resolver esse problema? - Não. – E, nesse caso, a criança fica sem escola? - Tem que falar pro prefeito ajudar, aí se ele quiser ele faz uma escola nova. - Você pode explicar essa sua idéia? - Porque ele que tem bastante dinheiro, aí se ele quiser ele fala pros pedreiros da prefeitura construir as classes, as quadras, a cozinha, tudo, aí fica com uma escola lá onde não tem, igual ele fez aqui na creche nova. - Você acha que pode acontecer de em um bairro/cidade não existirem escolas para todas as crianças? - Pode, porque lá onde minha prima mora, é no sítio e lá só tem uma moça que vai e ensina um pouco as crianças, não tem uma escola como essa nossa.

Lui. (11;11 – NSE alto):

- Ah! se não tem escola eu acho que tem que dar um jeito de ir estudar em outra escola. (...) - Se não tem escola perto de caso eu acho que a mãe não vai querer que o filho fique sem estudar, aí ou ela vai ter que levar numa outra escola ou vai ter que mudar pra uma cidade grande que tem mais escola. - Há alguma outra coisa que se possa fazer para resolver esse problema? - Sem escola perto fica difícil, porque sem estudo a pessoa não vai ser nada na vida, então eu acho que o melhor é fazer escola em todos os bairros. - Você acha que pode acontecer de em um bairro/cidade não existirem escolas para todas as crianças? - Eu acho, porque, eu vi lá no jornal que tem cidades que o progresso não chegou e não tem escola, não tem nada.

Apesar de diferentes quanto ao conteúdo, nota-se que as alternativas propostas abrangidas pelas categorias: construir uma escola; freqüentar outra escola; conseguir uma pessoa para ensinar; recorrer a pessoas conhecidas, refletem a mesma centração nas soluções mais imediatas do problema. É como se essas crianças não percebessem a situação em toda a sua amplitude e fossem incapazes

de refletir sobre ela, o que faz com que suas alternativas constituam por uma mescla de aspectos anedóticos com pseudo-explicações.

Embora os sujeitos mais velhos também tenham proposto esse tipo de solução, há uma nítida diferença entre as respostas apresentadas nas várias idades.

Observa-se que as crianças mais novas são imediatistas e suas soluções constituem, na verdade, tentativas de resolução, que não ultrapassam o âmbito da conversa e da vontade particular. Quando percebem que a solução apresentada pode não dar certo, mostram-se incapazes de procurarem outras saídas e limitam-se a dizer que nada pode ser feito.

As respostas dos sujeitos mais velhos, apesar de ainda rudimentares, apresentam soluções que refletem uma maior capacidade de atuação frente ao problema e a ampliação das estratégias para solucioná-lo, pois, após levantar uma alternativa, ao se depararem com a impossibilidade de essa proposta se concretizar, mostraram-se capazes de elaborar outras soluções. Embora, retornando a soluções menos elaboradas, consideraram que não poderiam ficar sem estudar, o que evidencia uma diferença considerável entre essas respostas e as anteriores.

Cam. (13;5 – NSE baixo):

- Acho que tem que arrumar vaga em outra escola. (...) - Porque não pode ficar sem estudar de jeito nenhum, porque se não a pessoa vai ficar analfabeta. – E, nesse caso, há alguma coisa que se possa fazer para resolver esse problema? - Acho que as mães podem pedir o passe escolar pro filho ir pra outra escola. - Há alguma outra coisa que se possa fazer? - Só se o prefeito quiser fazer uma reforma na escola do bairro e por mais classes pra caber todo mundo. (...) - Porque se o prefeito não tem dinheiro pra fazer outra escola ele pode aumentar as classes da escola que já tem aí vai caber mais alunos e eles não vão ficar sem estudar. - Você acha que pode acontecer de em um bairro/cidade não existirem escolas para todas as crianças? - Não, porque aí tem que dar um jeito de chamar alguma pessoa mais sabida, que já sabe ler, escrever, pra ensinar um pouco de coisa pra não ficar sem aprender nada.

Gab. (13;2 – NSE alto):

- Eu acho que não pode ficar sem escola no bairro. (...) - Os pais vão ter que dar um jeito de levar o filho em outra escola é claro. (...) - Os pais vão ter que procurar uma que tem vaga, que a escola não tá lotada, mas aí fica difícil porque as vezes a pessoa não tem carro, ou não tem dinheiro pra pagar a perua aí começa a faltar e acaba desistindo de estudar. - Há alguma outra coisa que se possa fazer para resolver esse problema? - Acho que as pessoas podem pensar em fazer pelo menos uma escola pequena, pra começar a ensinar pelo menos as matérias mais fáceis. - Quem faz a escola? - O prefeito ou alguém mais capacitado e que tem dinheiro e vontade de ajudar as crianças. Acho que

até os pais se eles quiserem se juntar e cada um dá alguma coisa pra construir a escola eles também podem ajudar.

Jul. (15;8 – NSE baixo):

- Eu acho que as pessoas deviam se unir e construir uma escola. (...) - Porque eu acho que se o prefeito não tem capacidade pra construir uma escola e deixa as crianças do bairro sem escola os pais tem que fazer alguma coisa pra elas poder estudar. - Mas os pais podem construir uma escola? - Se eles se preocupam com o futuro do filho e querem que as crianças estudem eu acho que pode, porque se ninguém faz nada a criança fica na rua. - E como eles podem fazer isso? - Eles podem arrumar um terreno e aí chama um pedreiro pra fazer a escola e depois vê se o prefeito pode dar as carteiras, e os outros materiais e chama os professores.

Ren.(15;4 – NSE alto):

- Tem que construir uma escola. (...) - Alguém tem que se tocar que não dá pra ficar sem escola e fazer uma escola nesse bairro. (...) - O prefeito tem que fazer uma escola, já que não tem escola ou tem, e não tem vaga pra todo mundo. - Há alguma outra coisa que se possa fazer para resolver esse problema? - Acho que o governo pode pagar pra uma pessoa pra ir lá e ensinar pelo menos as crianças, fazer que nem aula particular, ou arrumar um ônibus pra levar esses alunos em outra escola até fazer a escola deles. (...) - O mais certo é cada bairro ter a sua escola, mas se não tem jeito a criança não pode ficar sem ficar sem nenhum ensino. - Você acha que pode acontecer de em um bairro/cidade não existirem escolas para todas as crianças? - Acho que não é certo, mas acontece porque o governo não se preocupa com as pessoas mais pobres.

Percebe-se, à medida que aumenta a idade, um aumento no número de respostas apresentadas pelos sujeitos, o que significa que, mesmo os mais velhos, referindo-se às categorias de respostas mencionadas pelos mais novos, fazem-no num outro sentido, uma vez que as soluções propostas por eles diferirem, por apresentarem certas relações que não são encontradas nas soluções apresentadas pelas crianças, revelando um maior grau de coerência.

As respostas, enquadradas nas 2 últimas categorias (reivindicar escola junto aos órgãos competentes e educação como direito), apresentam soluções mais realistas, em que se percebe uma compreensão mais elaborada do papel dessas instituições e a busca de alternativas mais coerentes para o problema

Nota-se que, quando a solução de reivindicar escola junto aos órgãos competentes foi apresentada por sujeitos de 11 anos, tal alternativa assumiu características bastante próximas às identificadas nas respostas anteriores; pois, ao referirem-se à prefeitura, ao governo, eles o fizeram de modo personalizado, demonstrando não considerar que se tratavam de instituições.

Ele. (11;2 – NSE baixo):

- Tem que procurar a prefeitura e falar que as crianças não podem ficar sem ir para a escola e aí pede pra eles fundarem uma escola. - Pede para quem fundar a escola? - Pro prefeito. (...) - Porque se o prefeito quiser ele faz qualquer coisa pra cidade. Se ele vê que naquele lugar não tem escola e lá tem gente interessada em estudar, aprender mesmo, aí ele pode fazer uma escola. - Há alguma outra maneira de resolver esse problema? - Há, que nem, se aqui não tivesse escola eu ia falar pra minha mãe reclamar lá na prefeitura, e pedir pro prefeito arrumar vaga em outra escola ou até ele fazer a escola mandar uma professora substituta pra ir ensinando os alunos pra não perder muita matéria.

Yul. (11;11 – NSE alto):

- Primeiro, eu acho que os pais tem que ir lá na prefeitura e falar para o prefeito, porque se ele não teve a boa idéia de construir uma escola alguém tem que lutar por essas criança que não tem vaga. (...) - Porque acho que uma pessoa não pode chegar e fazer uma escola, isso depende da decisão do prefeito. (...) - Se ele não aceita fazer a escola ninguém pode obrigar, porque ele que é o prefeito, então eu acho que os pais podiam explicar pra ele que a escola é importante pras crianças, aí ele mandar fazer uma escola nesse lugar.

Como ficou evidente por essas respostas, trata-se de conceber ao governo, ou ao prefeito, como uma pessoa particular; nesse caso, a resolução do problema, estaria, diretamente, ligada à vontade desses indivíduos ou instituição.

Apenas as respostas dos sujeitos mais velhos revelam uma compreensão menos personalizada dessas instituições e a existência de leis,, que regulam a instalação das escolas, e de órgãos, encarregados dessa tarefa.

Nas respostas apresentadas pelos sujeitos mais velhos, percebe-se uma compreensão mais ampla do problema em questão. Em suas explicações, os sujeitos procuram não apenas englobar várias categorias de respostas na tentativa de encontrar as melhores estratégias para solucionar o problema, mas chegam a mencionar que a falta de escola é um problema difícil de resolver, pois envolve fatores de ordem econômica, social e política.

Mar. (13;4 – NSE alto):

- Acho que tem que reivindicar pro governo construir uma escola. (...) - Porque quem tem que cuidar da construção das escolas é o governo. Os pais têm que procurar o pessoal da prefeitura ou do governo que fica encarregado das escolas, e brigar pela vaga do seu filho. (...) - Eu acho assim, se quem tem que ver se está faltando vaga, se não tem escola pra todo mundo não vê, que é o governo, então os pais têm que ou fazer um abaixo-assinado, ou alguma coisa e mostrar que falta vaga naquele lugar e pedir pr eles ajudar. - Essa é a única maneira de resolver o problema da falta de

escolas ou há alguma outra solução? - *Eu acho que se o governo não dá educação pra todos os pais também podem fazer alguma coisa se eles quiserem, eles podem montar como se fosse uma associação e construir uma escola comunitária aí as crianças podem estudar. (...) - A escola que a minha prima estuda é assim, foi os pais que fizeram a escola, aí a escola não é do governo e nem de um dono só, e todo mundo administra a escola, eu já ouvi dizer que tem muitos lugares que eles fazem isso.*

Tat. (15;7 – NSE baixo):

- *Acho que as pessoas deveriam formar um grupo e ir na prefeitura procurar o responsável pela parte da educação e pedir pra construir uma escola. (...) - Porque não tem como a pessoa chegar e falar que vai fazer uma escola, acho que não é bem assim, tem o lugar certo pra fazer isso. Então as pessoas que não conseguiram matricular os filhos acho que tem que procurar esse lugar e falar que seus filhos não podem ficar sem estudar, então eles precisam dar uma jeito. - Então há um lugar e uma pessoa certa para resolver o problema da falta de escola? - Claro, porque é o governo que cuida das escolas estaduais, a verba vem de São Paulo e de Brasília pra fazer as escolas.*

Tal. (15;4 – NSE alto):

- *Acho que o correto é o governo construir uma escola, mas não é isso que acontece em alguns lugares. (...) - Porque nem todo mundo dá valor pra educação, porque acha que mais importante é fazer outras coisas pra cidade, aí a população fica sem escola. Eu acho que o governo deveria ver que a educação é que dá a base para o que as pessoas vão ser no futuro, então, os prefeitos, o governador devia colocar mais dinheiro nisso, na parte de educação. - Por que você disse que os prefeitos, o governo deveria colocar mais dinheiro na educação? - Porque eles são os responsáveis por isso, por essa parte da construção das escolas, de pôr os professores. A população paga os impostos pra isso e as pessoas que estão então encarregadas de ver o que o povo precisa têm que saber investir esse dinheiro. - Essa é a única maneira de resolver o problema da falta de escolas ou há alguma outra solução? - Não, acho que todo mundo pode ajudar também, se a prefeitura der o terreno, as pessoas podem fazer uma campanha na cidade pra conseguir comprar os tijolos, o material pra escola, aí fica mais fácil fazer a escola.*

Observa-se que os sujeitos, além de referirem-se à reivindicação da escola junto aos órgãos, mencionam, nessas respostas, a necessidade da participação do próprio indivíduo no processo de resolução do problema, apresentando alternativas tais como: a organização de abaixo-assinados, campanhas e a realização de um mutirão.

Os dados evidenciaram, ainda, que os sujeitos mais velhos, pertencentes ao nível socioeconômico alto, demonstraram compreender que frequentar a escola consiste num direito da criança, assim sendo, o seu acesso deve estar garantido. Ressalta-se, ainda, que as justificativas apresentadas por esses sujeitos evidenciam que eles se mostraram capazes de colocarem-se no lugar das crianças que não podem estudar.

Nessas respostas, percebe-se que os sujeitos levam em consideração um maior número de dados envolvidos no problema proposto, possibilitando que a situação seja elaborada de maneira mais complexa e realista.

Alguns sujeitos consideram que se trata de uma violação de um direito da criança e apontam as conseqüências que a falta de escola pode acarretar para o próprio sujeito e para a sociedade de um modo geral.

Lud. (13;2 – NSE alto):

- Isso é um problema sério. Porque a escola é que dá a base para a criança, e se não tem escola como ela vai conseguir aprender, se desenvolver, fazer uma faculdade, trabalhar, poder contribuir de alguma forma pra melhorar a nossa sociedade. – E, diante disso, há alguma coisa que se possa fazer para resolver esse problema? - Claro, a população não pode ficar calada nesse situação, tem que reivindicar uma escola nesse local que não tem, pra que toda criança possa estudar, sem exceção. (...) - É uma obrigação do governo fazer as escolas públicas e ele tem que garantir vaga pra toda criança e um ensino de boa qualidade, porque estudar, ir à escola é um direito de toda criança e não dá pra deixar isso de lado. (...) - Porque se deixar uma criança sem escola o prejuízo vai ser grande, porque as chances dela na vida vão ser menores, ela vai ter que se virar sozinha, sem ter quem ajude ela a aprender, a ter mais cabeça pra enfrentar os problemas.

Nat. (15;8 – NSE alto):

- Eu acho que quando não tem escola pra todo mundo, a gente tem um grande prejuízo, porque, por exemplo, se não existe escola pra todo mundo, não é só a criança que fica sem aprender, mas ela pode ficar meio perdida, se envolver com drogas, roubo, muita coisa ruim que acaba atrapalhando todo mundo. – E, nesse caso, há alguma coisa que se possa fazer para resolver esse problema? - Se é a criança que não tem condição de ir pra escola, porque mora longe, ou porque não tem dinheiro pra comprar o material, acho que as pessoas podem ajudar, pode tentar pegar o passe escolar; mas se é o governo que não dá escola, aí acho que os pais têm que procurar a delegacia de ensino ou a Secretaria de Educação e denunciar, porque toda criança tem direito de estudar. - Por que você disse que os pais têm que procurar a delegacia de ensino ou a Secretaria de Educação e denunciar? - Porque é lá que ficam as pessoas encarregadas das escolas, de cuidar da educação da cidade e que vão poder resolver o problema da falta de escola.

Lar. (15;6 – NSE alto):

- Acho que isso não devia acontecer, porque seria uma obrigação do governo construir escola, porque foi ele que fez a lei que fala que estudar é um direito da pessoa, mas a gente sabe que o governo não dá valor pra educação, por isso que todo mundo que quer receber um ensino melhor tem que pagar escola particular. (...) - Porque é só olhar o nível do ensino nas escolas estaduais, a gente percebe a diferença quando muda de escola e vê que não aprendeu nada, aí que vai perceber como as escolas estaduais estão fracas. O governo gosta muito de fazer estradas, pontes, viajar, mas não pensa em fazer mais escolas, investir em equipamentos de laboratório, de informática, pra ajudar os alunos a aprenderem melhor. – E, diante desse problema de falta de escola, há algo que se possa fazer? - Claro que sim, primeiro, acho que é tentar conseguir uma escola na cidade que não tem, porque não tem cabimento um lugar sem escola e aí contratar pessoas competentes pra organizar a escola e trabalhar com os alunos para garantir uma boa educação. (...) - Acho que não é uma coisa simples, assim chegar e resolver fazer uma escola, tem que fazer eu acho, uma abaixo

assinado pedindo pra prefeitura construir a escola. - Essa é a única forma de resolver o problema da falta de escola? - Não, porque o governo ou a prefeitura só constrói e contrata os funcionários das escolas estaduais, mas uma pessoa também pode resolver fazer uma escola, como no caso da nossa, tem uma rede de escolas, aí eu acho que um empresário, ou um professor poderia construir uma escola nesse local, só que seria particular ou comunitária. - E você acha que pode ocorrer de em uma cidade/ou bairro não haver escola para todo mundo? - Infelizmente isso ocorre sim, porque ainda a educação não é pra todo mundo, tem crianças e jovens mais pobres que não podem estudar porque têm que trabalhar, ou não têm nem condição de comprar um caderno, um lápis.

Em resumo, as diferenças nas respostas dos sujeitos sobre a falta de escola revelam que eles não se limitam a reproduzir as informações que recebem do ambiente, mas as reelaboram dentro de sua particular compreensão da realidade social.

A análise das diferentes soluções apresentadas mostra que as crianças mais novas interpretam o problema, levando em consideração apenas a necessidade imediata, desconsiderando aspectos fundamentais que estão envolvidos na situação e que só são percebidos e considerados nas idades mais avançadas. Por isso, suas soluções são pontuais e absolutas. As respostas dos sujeitos mais velhos mostram uma maior capacidade de refletir sobre a situação, sendo capazes de coordenar, coerentemente, outros aspectos implícitos, o que lhes permitem pensar em soluções mais relativas ou realistas.

Representação de escola

Após a análise quantitativa e qualitativa dos dados, verificou-se que havia, entre as diferentes respostas apresentadas pelos sujeitos, uma ordenação de crescimento complexo, seguindo um percurso bastante próximo do descrito nos estudos sobre as diferentes noções, envolvendo a construção do conhecimento social, fundamentados no construtivismo piagetiano; como se as respostas estivessem organizadas em três grandes níveis de explicação.

Constatada essa tendência evolutiva, as categorias de respostas de cada bloco²¹ foram submetidas a um critério de avaliação, a fim de serem enquadradas em um dos 3 níveis de explicação.

No nível I foram enquadradas as respostas com forte caráter anedótico, em que as explicações são baseadas nos aspectos mais visíveis da situação: os observáveis diretamente e que não implicam processos ocultos que necessitam ser inferidos. As relações são vistas como pessoais, e os sujeitos parecem não reconhecer a existência de relações propriamente sociais.

No nível II foram incluídas as respostas em que se observa o início de consideração de aspectos não visíveis das situações, ou seja, os sujeitos começam a evidenciar uma primeira tentativa de levar em conta processos inferidos a partir de informações de que dispõem. Percebendo mais claramente os conflitos, embora não consigam encontrar soluções satisfatórias pela dificuldade de considerar aceitáveis os diferentes pontos de vista. Nessas explicações, os sujeitos começam a estabelecer a distinção entre as relações pessoais e as institucionalizadas ou sociais.

No nível III estão as respostas abrangidas por categorias cujos processos inferenciais ocupam um papel central nas explicações. Nessas respostas, os sujeitos demonstram possuir uma visão mais real do que ocorre ao seu redor; passam a considerar, sistematicamente, as distintas possibilidades presentes em uma situação; a coordenar os diferentes pontos de vista e a refletir sobre diferentes alternativas.

O quadro 11 apresenta a distribuição de categorias de respostas a partir do enquadramento por nível de explicação²².

²¹ A distribuição geral das categorias de respostas apresentadas pelos sujeitos nos 7 blocos, encontram-se no quadro 10, anexo 2 .

²² Três pós-graduandos da área de educação participaram da etapa de enquadramento das categorias de respostas nos níveis de explicações, considerando-se os argumentos apresentados pelos sujeitos e as características identificadas nos estudos sobre a construção das demais noções do conhecimento social, encontrados na revisão bibliográfica.

Quadro11: Distribuição das categorias de respostas por nível de explicação.

Níveis:	1° Bloco	2° Bloco	3° Bloco	4° Bloco	5° Bloco	6° Bloco	7° Bloco
N I	1,2,3	1,2	1,2,3	1,2,3	1,2,3	1,2,3,4	1,2,3,4
N II	4,5	3,4,5,6	4,5,6,7	4,5	4,5	5, 6	5, 6
N III	6	7,8	8	6	6	7, 8	6, 7

Legenda:

1° Bloco - Caracterização inicial da escola - Categorias:

1. Aspectos materiais
2. Aspectos humanos
3. Aspectos subjetivos
4. Aspectos materiais e humanos
5. Aspectos educacionais
6. Aspectos institucionais

2° Bloco – Compreensão do objetivo educacional da escola - Categorias:

1. Conformidade à norma
2. Aprendizagem de conteúdos escolares
3. Ascensão social
4. Preparação para o trabalho
5. Preparação para a escolaridade futura
6. Crescimento pessoal
7. Formação da personalidade
8. Formação global e contribuição para a sociedade

3° Bloco: Explicações para a origem da escola - Categorias:

1. Respostas circulares
2. Crenças imanentes
3. Não sabem explicar
4. Construção divina/mito
5. Construção apoiada na vontade individual
6. Referência histórica
7. Criação humana
8. Criação histórico-social

4° Bloco – Identificação e descrição das funções que constituem a escola - Categorias:

1. Nomeia pessoas
2. Referência a características subjetivas
3. Referência a atividades vivenciadas no cotidiano
4. Descreve parcialmente as funções
5. Identifica e descreve, adequadamente, as funções
6. Identifica a função como o papel social.

5° Bloco – Caracterização das funções do diretor - Categorias:

1. Proprietário
- 1 Vigilância e punição
- 2 Chefia
- 3 Administração burocrática, econômica e pedagógica
- 4 Organizador
- 5 Autoridade legal e de conhecimento

6º Bloco: Compreensão da necessidade de formação para o exercício da função de professor e/ou diretor - Categorias:

1. Desejo pessoal
2. Ser maior de idade
3. Possuir instrumentos apropriados à função
4. Observar a prática de outro profissional
5. Necessidade indiferenciada de formação
6. Aquisição de competências
7. Formação específica
8. Formação e característica pessoais específicas

7º Bloco: Solução do problema, envolvendo a falta e/ou a criação de escolas - Categorias:

1. Não tem solução
2. Construção da escola
3. Freqüentar outra escola
4. Pessoa para ensinar
5. Recorrer a pessoas conhecidas
6. Reivindicar junto aos órgãos competentes
7. Educação como direito

A partir desse enquadramento, foi criado um critério de pontuação para que fosse possível identificar os três níveis de explicação apresentados pelos sujeitos estudados.

Estabeleceu-se, então, para cada categoria de respostas, uma pontuação correspondente ao seu nível. Às respostas de nível I, consideradas mais elementares, 1 ponto; às respostas de nível II, em que estão as categorias consideradas intermediárias, 2 pontos; e às respostas de nível III, referentes às categorias que implicam maior capacidade de elaboração, 3 pontos.

Essa pontuação foi aferida da seguinte maneira: quando o sujeito apresentava respostas de várias categorias, considerou-se apenas uma vez a sua pontuação. Do mesmo modo, quando as respostas diziam respeito a categorias muito distintas, que não correspondiam ao mesmo nível, considerou-se, para a pontuação, a categoria pertencente ao nível mais elevado. Por exemplo, um sujeito apresentou respostas que se enquadram nas categorias 1, 2 e 7, sendo que a 1 e a 2 são relativas ao nível I e a categoria 7 ao nível II, esse sujeito obteve 2 pontos referentes à categoria de maior nível.

A contagem variou de 7 a 21 pontos, de acordo com as respostas apresentadas; sendo incluídos no Nível I, os sujeitos que obtiveram pontuação entre 7 e 13 pontos; no Nível II, entre 14 e 20 pontos; e, no Nível III, 21 pontos.

Faz-se necessário esclarecer que, ao classificar no nível III apenas os sujeitos que obtiveram 21 pontos, procuraram-se levar em consideração as características específicas a uma compreensão mais elaborada sobre a noção de escola, que comportasse a idéia de instituição social. Portanto, mesmo havendo sujeitos com resultados bastante próximos à pontuação máxima, ou seja, 21 pontos, optou-se por classificá-los no nível II, pois as respostas apresentadas ao conjunto dos blocos referiam-se, em alguns aspectos, a categorias que ainda não refletiam uma visão propriamente institucional; o mesmo ocorrendo em relação aos sujeitos que foram classificados nos demais níveis.

A somatória dos pontos obtidos, em cada um dos sete blocos de análise, resultaram no nível de explicação apresentado pelos sujeitos estudados, para a construção da representação de escola, como pode ser observada no quadro 12, anexo 3.

Observa-se, no quadro 12 (anexo 3) que, apesar de cada bloco enfocar um aspecto diferente, implícito na construção da noção de escola, as respostas apresentadas pelos sujeitos evidenciam que há grande semelhança quanto ao tipo de raciocínio presente em suas argumentações, visto que os sujeitos demonstram apresentar respostas consideradas de um mesmo nível em todos eles, ou de níveis contíguos.

Constata-se que apenas três sujeitos, (os de número 39, 49 e 66) apresentaram respostas que se enquadram nos três níveis de compreensão. Analisando esses resultados, é possível considerar que, via de regra, para expor suas idéias, o sujeito vale-se de relações estabelecidas a partir de um mesmo tipo de raciocínio. No caso desses três sujeitos, talvez, a discrepância de níveis de compreensão possa ser explicada pela maior familiaridade desses indivíduos com determinados conteúdos, ou mesmo, por não terem se sentido plenamente à vontade na situação de entrevista, não manifestando claramente suas convicções.

Os estudos de Piaget (1926/1979) ajudam no esclarecimento desse tipo de situação, ao alertar que, nas respostas dos sujeitos, o que varia de uma criança para outra, pode ser considerado como fabulado; mas, quando a idéia central se mantém, demonstra uma orientação de pensamento próprio de determinada idade; e ainda que, a grande influência adulta pode confundir as representações espontâneas da criança, prejudicando a compreensão de uma evolução nítida com a idade .

A tabela 15 apresenta a distribuição de respostas por níveis de explicações e por idade, em que se observa que quase a totalidade dos sujeitos da pesquisa concentram-se nos níveis I e II. Percebe-se que, apesar de, no nível I, encontrarem-se sujeitos de 7 a 15 anos, tal nível está associado, prioritariamente, às idades menores, ou seja, entre 7 e 9 anos.

No nível II, encontram-se os sujeitos entre 11 e 15 anos, não havendo sujeitos de menor idade.

No nível III, está o menor número de sujeitos, constando somente três sujeitos na faixa dos 15 anos de idade.

Tabela 15: Representação de escola – Distribuição de respostas por nível de explicação e por idade.

Idade	Nível de explicação			Total
	I	II	III	
7	16	0	0	16
9	16	0	0	16
11	4	12	0	16
13	2	14	0	16
15	1	12	3	16
Total	39	38	3	80

Teste de Qui-quadrado: $X^2 = 67,018$; gl = 8; $p < 0,001$

A partir da identificação da tendência geral das representações dos sujeitos, foi realizado o teste estatístico, (X^2), para verificar a relação entre os níveis de explicações e entre as diferentes idades.

O tratamento estatístico comprovou que existe uma relação de dependência entre as variáveis em questão, ou seja, a construção das representações de escola dependem da idade.

Quanto à relação entre a variável nível socioeconômico e os níveis de compreensão, pode-se observar, pela tabela 16, uma distribuição relativamente uniforme entre os grupos.

Nota-se apenas que os sujeitos de nível socioeconômico baixo concentraram-se, exclusivamente, nos níveis I e II, enquanto que os sujeitos de nível socioeconômico alto distribuíram-se pelos três níveis; prevalecendo, porém, do mesmo modo, nos níveis I e II.

Tabela 16: Representação de escola – Distribuição de respostas por níveis de explicação e por nível socioeconômico (NSE).

NSE	Nível de explicação			Total
	I	II	III	
Baixo	23	17	0	40
Alto	16	21	3	40
Total	39	38	3	80

Teste de Qui-quadrado: $X^2 = 4,677$; gl = 2; p = 0,096

O teste estatístico, aplicado para comprovar ou não a relação de dependência entre as variáveis, revelou que, embora apenas os sujeitos de nível socioeconômico alto pertençam ao nível III, essa diferença não alcançou um nível de significação estatística, ou seja, comparando-se o valor do X^2 , pode-se afirmar que não há uma associação positiva entre o nível socioeconômico e a construção da representação de escola apresentada pelos sujeitos.

Ao analisar, qualitativamente, o conjunto de respostas dos 7 blocos constata-se, como já foi dito no início, uma evolução na construção das representações de escola.

Um dos aspectos mais interessantes é que as respostas de natureza anedótica, compostas de explicações ligadas à experiência particular dos indivíduos, características do nível, I foram apresentadas, predominantemente, pelos sujeitos de 7 a 9 anos de idade.

A característica central das respostas enquadradas nesse primeiro nível é a de que, nelas, os sujeitos demonstram considerar apenas alguns aspectos da situação apresentada, principalmente, os referentes a fatos exteriores e imediatamente observados e não entendem processos internos. Por outro lado, fazem afirmações, mas não sentem necessidade de justificá-las.

Um outro aspecto observado nas respostas desse nível é o de que, em suas argumentações, os sujeitos não chegam a atingir a generalidade dos conceitos, ou seja, ao evocar um dos elementos da situação, parecem tomá-lo pelo todo, e não como uma parte entre outras. Assim, assimilam os dados percebidos a experiências particulares, sem que estejam reunidos em classes ou relações gerais.

Nota-se que, diante das questões propostas, a percepção desses sujeitos é global e sincrética, ou seja, não diferenciam os dados entre si; mas, só de maneira justaposta. Do mesmo modo, por não conseguirem estabelecer relações verdadeiras entre os fatos, fazem conexões associativas, estabelecendo ligações excessivas entre eles, sem preocupar-se que haja entre eles qualquer conexão lógica.

Segundo a teoria piagetiana, esse modo de interpretação da realidade ocorre, porque a criança, dominada pelo egocentrismo, considera o seu ponto de vista como único, e, por isso, vê-se incapaz de situá-lo frente aos demais. Isso a obriga a focalizar sua atenção em apenas uma das características da realidade em questão, sem coordená-la com as demais, centrando-se nos estados e negligenciando as transformações, devido à ausência do pensamento reversível.

Tal tendência reflete, justamente, características típicas de pré-conceitos, pois a criança está tão convencida de que só existe uma perspectiva, que, no caso, é a sua, que se centra em um aspecto do problema e ignora os demais, justapondo

elementos em uma determinada cadeia de raciocínios, sem relacioná-los por meio de aspectos lógicos. Esse tipo de raciocínio caracteriza-se por inferências que vão do particular para o particular (raciocínio transdutivo), já que o sujeito, para formular suas explicações, vai ligando situações e acontecimentos sem que eles tenham, necessariamente, vinculações lógicas.

O tipo de argumento, apresentado pela totalidade dos sujeitos classificados no nível I, demonstra uma concepção de escola apoiada numa visão estritamente pessoal e parece refletir as características próprias do pensamento intuitivo ou pré-operatório.

Para os sujeitos desse primeiro nível, a escola é vista como tendo um fim em si mesma, acreditando que ela existe para que as crianças possam aprender; no entanto, não a interpretam como uma organização social que preexiste e transcende às pessoas, tendo a finalidade de ensinar.

Nas representações dos sujeitos desta pesquisa, classificados no nível I, a escola é vista de forma fragmentada, apoiados em certos aspectos da organização escolar que lhe são familiares, como um conjunto de elementos materiais de pessoas e de tarefas.

Para essas crianças, a escola sempre existiu e, quando procuram explicar a sua origem, atribuem a sua criação a um ser divino ou como obra de um homem particular.

A escola é caracterizada, basicamente, como um local em que as pessoas vão para aprender os conteúdos curriculares e, por isso, as situações escolares apresentam padrões regulares, como se o cotidiano escolar não sofresse alterações e fosse sempre da mesma forma.

Com relação às funções que constituem a instituição escolar, as crianças, que se encontram no primeiro nível, concebem-nas de modo personalizado, descrevendo-as, como uma série de tarefas enumeráveis como atividades efetivamente realizadas. Caracterizam de modo uniforme a função do professor, associando-o, exclusivamente, à tarefa de ensinar e conseguem estabelecer uma distinção entre as atribuições do professor e do diretor. Descrevem de maneira

anedótica as atividades do diretor, propondo uma variedade de condições e requisitos para acesso a essa função, mas que não caracterizam, propriamente, a consciência de um tipo de formação necessária para que se possa desempenhá-la.

Ao serem questionadas sobre a solução do problema da falta e/ou construção das escolas, suas respostas demonstram dificuldades em compreender o problema, apresentando, assim, soluções absolutas e pontuais. Crêem que qualquer um pode construir uma escola, parecendo desconhecer a existência de leis e órgãos responsáveis pelas instituições escolares.

Por volta dos 11 anos, percebe-se uma maior elaboração nas respostas apresentadas pelas crianças, enquadram-se, predominante, no nível II. Observa-se, nessas respostas, a utilização de relações lógicas até então não manifestadas pelos sujeitos de nível I.

Nota-se que as argumentações, classificadas no nível II, perdem a rigidez das descrições absolutas apresentadas até então. Para os sujeitos desse segundo nível, o mundo deixa de ser polarizado e aspectos menos aparentes passam a ser considerados em suas explicações. Todavia, apesar de mais elaboradas, ainda se caracterizam por justificativas elementares, que são manifestadas de forma confusa e reducionista. Por isso, em alguns casos, a instabilidade e oscilações nas respostas enquadradas nesse nível, próprias de uma fase de transição, dificultaram a compreensão do raciocínio do sujeito.

As explicações próprias desse nível refletem a grande dificuldade que os sujeitos apresentam para considerar os distintos elementos envolvidos no processo social; optando, por isso, por explicações ecléticas, isto é, ora retornam a argumentos no nível I, ora buscam uma articulação mais coerente; mas, sem atingir a elaboração própria do nível III.

O nível II caracteriza-se, predominantemente, como um período de transição, em que se constata uma maior mobilidade em relação ao nível anterior, pois os sujeitos chegam, em muitos momentos, a perceberem as contradições de seu raciocínio, mas não são capazes de elaborar uma idéia mais realista sobre a situação proposta.

Para o construtivismo piagetiano, devido à descentração sistemática é que o pensamento pode abandonar a centração nos estados particulares, para se dirigir às transformações sucessivas deles. Assim, com a conquista do pensamento operatório, o sujeito deixa de contemplar seu próprio ponto de vista para coordená-lo aos demais em um sistema de reciprocidades objetivas.

Essa nova capacidade possibilita que, gradativamente, o sujeito passe a considerar um número cada vez maior de situações, revestindo suas explicações de um caráter mais objetivo; entretanto, permanecem restritos a situações concretas, visto que, no período das operações concretas, o sujeito opera sobre objetos manipulados e manipuláveis.

Os sujeitos classificados no nível II começam a compreender que o objetivo básico da escola consiste em seu papel educativo, mas, para muitos deles, tal objetivo assume uma perspectiva de contribuição para a vida futura.

Verifica-se que começa a haver uma melhor compreensão das funções mais próximas à realidade da criança, mas ainda não são pensadas como atos que transcendem às pessoas e, portanto, fazem parte de uma instituição.

As relações existentes no interior da escola são vistas de forma estática. Essas crianças confundem os papéis pessoais e sociais que conhecem, julgando não ser necessário a nenhuma formação específica para o acesso às funções de diretor e/ou professor.

A compreensão das funções do diretor supera, em parte, a visão heterônoma, e as suas atividades profissionais passam a ser relacionadas à administração burocrática, econômica e pedagógica; que foram, efetivamente, observadas no cotidiano escolar.

A respeito da origem da escola, começam a buscar uma explicação mais humana para a sua construção; mas, não conseguem pensar na criação dessa instituição como parte de um processo social.

Interpretam o problema da falta e/ou construção de escolas, levando em consideração apenas a necessidade imediata, desconsiderando aspectos fundamentais que estão envolvidos na situação, aspectos esses, que só foram percebidos e considerados nas idades mais avançadas.

Somente entre os sujeitos de 15 anos, constatou-se uma melhor compreensão da escola enquanto instituição, resultante da construção de explicações a partir da relação de dados que vão além das aparências e que supõem a consideração de processos inferenciais.

Observa-se, nas explicações características do terceiro nível, que as respostas ganham maior organização e coerência, pois, os sujeitos constroem sistemas que lhes permitem interpretar os acontecimentos sociais muito além das observações de primeira ordem.

Os sujeitos classificados no nível III parecem buscar, em suas argumentações, uma vinculação causal entre os fatos observados e informações recebidas, levando em conta inclusive aqueles aspectos mais abstratos, não observáveis diretamente no contexto escolar.

As respostas próprias desse nível deixam claro que a capacidade dos adolescentes pode dar-lhes a possibilidade de conceber os fenômenos presentes no mundo social de uma maneira mais ampla.

As explicações enquadradas no nível III, interpretadas a partir da teoria piagetiana, revelam que, com a conquista do pensamento formal, o sujeito tem possibilidade de compreender as noções sociais em toda a sua amplitude, pois elas implicam um sistema de relações complexas que exige a coordenação de relações, só possível quando o sujeito realiza operações sobre operações.

Observa-se que, apenas nas respostas do nível III, a escola passa a ser concebida realmente como uma instituição; por isso, nelas, a referência ao prédio escolar, aos materiais, as pessoas, ou mesmo às atividades pedagógicas desenvolvidas não esgotam a idéia de escola, pois entendem que esta constitui-se, justamente, pelo conjunto de todos esses elementos.

Nas respostas desse nível, a escola é descrita como uma organização social que cumpre um objetivo fundamentalmente educativo. Os sujeitos acreditam que tal objetivo pode variar de acordo com o momento histórico, em que se encontra e, em função da finalidade a que se destina, mas sua função pedagógica se mantém

e entendem que as contribuições advindas da experiência escolar se estendem até o futuro, percebendo já, que o que se aprende, serve para se utilizar para toda a vida.

Somente os sujeitos mais velhos demonstraram possuir uma compreensão mais global do processo educativo, e suas justificativas para freqüentarem a escola estão diretamente ligadas ao desenvolvimento global do indivíduo e à transformação social.

Nas explicações sobre a origem da escola, demonstram uma visão mais realista e processual, recorrendo a uma concepção histórico-social para justificar a criação dessa instituição.

Para os sujeitos do terceiro nível, as funções são claramente definidas e concebidas como integrantes da estrutura escolar, visando à concretização do compromisso pedagógico da escola.

Quanto às funções que constituem a escola, os sujeitos não apenas as identificam e as descrevem adequadamente, mas percebem, de forma mais ampla, que se tratam de atividades profissionais inerentes ao sistema escolar; portanto, relacionadas a um papel social.

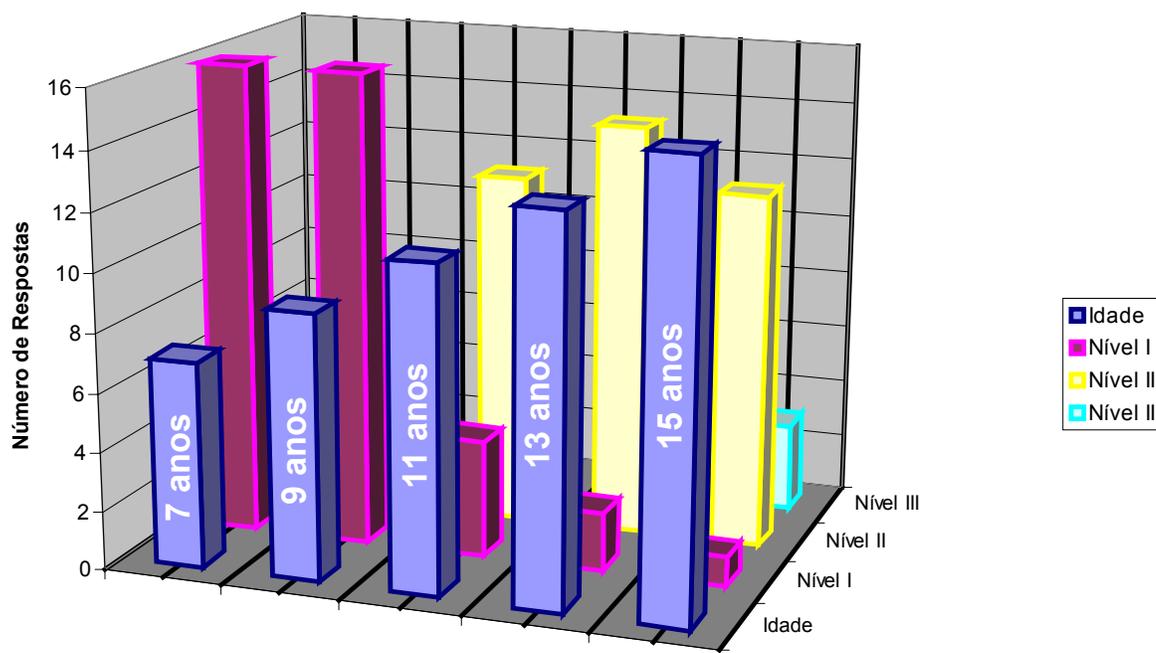
A função do diretor assume, na compreensão desse nível, uma visão mais realista, em que ele é representado como uma figura de autoridade legal e de conhecimento. Demonstram também, uma compreensão adequada da necessidade de haver uma formação profissional específica, chegando a considerar os diferentes fatores implicados em tal processo.

Ao refletirem sobre a situação da falta ou construção das escolas, os sujeitos classificados no nível III mostram uma maior capacidade de elaboração sobre essa questão, sendo capazes de pensar no problema como uma violação de um direito da criança, chegando a propor soluções mais relativas ou realistas.

Em síntese, considerando que as respostas diferem-se quanto ao grau de complexidade, percebe-se que as representações de escola evoluem à medida que as idades dos sujeitos vão aumentando, podendo observar-se, entre o grupo de nível socioeconômico alto, uma discreta prevalência, quanto à classificação no nível III, como pode ser observado nos gráficos 1 e 2, elaborados a partir dos dados encontrados das tabelas 15 e 16 respectivamente.

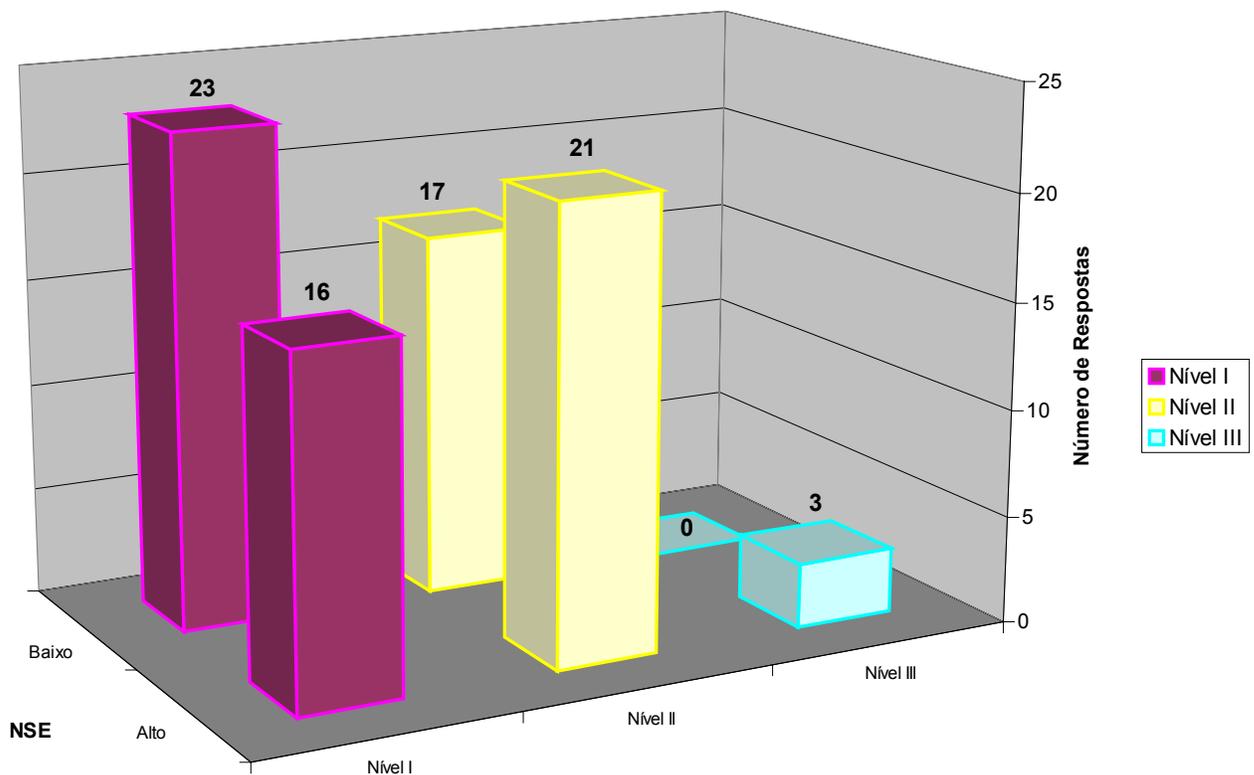
No gráfico 1, percebe-se, nitidamente, a evolução no processo de construção das representações de escola, deixando claro que a incidência das respostas incluídas nos níveis menos elaborados concentra-se nas idades entre 7 e 9 anos, diminuindo com o passar da idade. Nota-se, ao mesmo tempo, que, conforme vão ficando mais velhos, aumenta progressivamente o número de respostas correspondentes aos níveis superiores. Aquelas que exigem maior elaboração e maior complexidade, enquadrando-se no nível III, são constituídas, exclusivamente, por sujeitos da última faixa de idades.

Gráfico 1: Representação de escola - Relação entre as idades e níveis de explicações.



Constata-se, no gráfico 2, que há, na evolução das representações de escola, uma discreta prevalência dos sujeitos de nível socioeconômico alto, uma vez que nenhum sujeito do nível socioeconômico baixo atingiu o último nível de compreensão. No entanto, observa-se entre os dois grupos pequena variação no número de respostas em relação aos níveis de explicação.

Gráfico 2: Representação de escola – Relação entre nível sócio-econômico e níveis de explicações.



À primeira vista, tal dado poderia ser interpretado como uma interferência da variável nível socioeconômico, visto que somente o grupo de nível alto está incluído no nível III; todavia, como se trata de um número muito reduzido de sujeitos

e, nos outros níveis, a distribuição das respostas ter sido semelhante, as diferenças observadas, em relação ao nível socioeconômico, ficaram neutralizadas, como demonstrado pelo teste estatístico. Assim, isenta-se essa variável como um fator determinante.

Entretanto, ao se analisarem, especificamente, as representações de escola dos dois níveis socioeconômicos, percebe-se que as diferenças nas respostas dos sujeitos vão se acentuando com o passar da idade, o que possibilita considerar que as diferenças encontradas nesta pesquisa, quanto aos níveis socioeconômicos, talvez residam, não num maior número de informações de que os sujeitos de nível socioeconômico alto disponham; mas, em razão dos mesmos, com o passar da idade, estarem expostos por mais tempo às influências do meio social, e portanto, encontrarem ou não, nesse meio, maiores possibilidades de construir as ferramentas psicológicas necessárias para atuar no mundo social e compreender as questões que lhes apresenta.

Os resultados, encontrados na análise geral, não apenas fornecem uma visão global das representações que os sujeitos entrevistados possuem sobre a escola, mas parecem indicar que, na construção de tais representações, eles não se limitam a reproduzir as informações que recebem do ambiente, mas as reelaboram dentro de sua particular compreensão da realidade social; seguindo o mesmo percurso identificado na compreensão do mundo social, investigado em outros trabalhos fundamentados no construtivismo piagetiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como principal objetivo investigar as representações que as crianças e os adolescentes elaboram a respeito da escola; se tais representações evoluem com a idade; bem como, se são influenciadas pelo nível socioeconômico a que os sujeitos pertencem.

Ao contrastar as diferentes respostas apresentadas pelos sujeitos, percebemos, na construção de suas representações uma tendência evolutiva comum, caracterizada por três níveis de explicações

As explicações típicas do nível I revelam a centração própria do pensamento intuitivo, em que o sujeito, para adaptar-se à realidade constrói suas idéias a partir da única visão de que dispõe, que é a sua, dado que não considera outro ponto de referência; por isso, tem dificuldade em considerar diferentes aspectos da questão investigada. Daí, as distorções ao explicar a realidade tal como ela é, limitando-se a caracterizá-la como a concebe.

À proporção que a idade aumenta, é possível perceber uma evolução em relação às respostas enquadradas no nível I, pois o sujeito começa a tomar consciência das contradições próprias de seu pensamento, embora não seja capaz de organizar as diferentes informações de modo mais realista e objetivo, o que o leva a uma compreensão incompleta da realidade social.

Com o declínio das centrações e da fabulação observa-se uma etapa de transição, em que as coordenações estabelecidas entre os dados são ainda parciais e a formação de sistemas, geralmente, dá-se de maneira inconsciente.

As possibilidades e restrições próprias do nível II refletem características do pensamento operatório-concreto; pois, apesar de o sujeito demonstrar maior capacidade para analisar as situações apresentadas, sua compreensão ainda está ligada ao que lhe é próximo e familiar,

Observa-se, no nível III, a passagem da significação à tomada de consciência. O sujeito considera o processo social em toda a sua complexidade,

tornando-se capaz de construir sistemas explicativos em que estão imbricados os diferentes aspectos da realidade.

O grau de compreensão alcançado nesse terceiro nível parece estar associado às estruturas do pensamento formal, pois, nele, o sujeito demonstra ser capaz de perceber o processo social como algo relacionado ao tempo e, portanto, como um fenômeno histórico.

As conquistas resultantes desse processo evolutivo abrem para o sujeito uma maior possibilidade de adaptação à realidade, permitindo-lhe adotar uma posição cada vez mais coerente e objetiva.

Em síntese, as representações de escola, elaboradas pelos sujeitos que participaram da pesquisa, caracterizam-se por uma etapa inicial (nível I), identificada, principalmente, pelas explicações das crianças mais novas, em que elas demonstram não perceberem que o mundo escolar está articulado em um sistema. A escola é vista como um local onde se aprende, resumindo-se a um conjunto de elementos materiais e pessoais. Essa crença passa por uma etapa de transição (nível II), em que o objetivo educativo começa a ser considerado; mas, sem alcançar a compreensão de que os elementos observados e os atos vivenciados na escola, constituem-na como instituição. À medida que aumenta a idade, os sujeitos demonstram maior capacidade para integrar as observações do ambiente, passando a compreender de forma mais clara o caráter institucional da escola e a sua função social; o que só foi encontrado nas explicações de três sujeitos de 15 anos (nível III).

Esses resultados, interpretados à luz da teoria piagetiana permitem inferir que as diferentes representações de escola, elaboradas pelos sujeitos que participaram deste estudo, parecem seguir o mesmo percurso encontrado na construção das demais noções sociais, descritas por Delval e Padilla (1997), evoluindo de um pensamento centrado nos aspectos concretos e diretamente observáveis a uma capacidade para fazer inferências e captar transformações não visíveis e relacionadas aos processos sociais.

A análise estatística desses dados mostrou haver uma associação positiva entre as idades e as categorias de respostas em todos os blocos. O teste de Qui-quadrado comprovou também haver uma relação de dependência entre as idades e

o nível de explicação da noção de escola, o que permite inferir que, no caso dos sujeitos estudados, a representação dessa noção evolui com o aumento da idade; confirmando, dessa forma, a hipótese de dependência entre as idades e as representações de escola.

Quanto à variável nível sócioeconômico, os testes de Qui-quadrado apontaram haver uma relação de dependência em apenas alguns blocos de respostas (1, 2, 3 e 6); mas, ao se fazer uma análise global, para se chegar à compreensão da noção estudada; tal análise mostrou que o nível socioeconômico a que o sujeito pertence não exerceu influência no nível de respostas apresentadas por ele. Portanto, neste estudo, não foi possível confirmar a hipótese de que a representação de escola sofre a influência do nível socioeconômico a que o sujeito pertence.

A originalidade das respostas dos sujeitos, em diferentes idades, às questões formuladas a respeito da escola, enquanto instituição social, demonstrou que a compreensão dessa noção não se limita a um ato de apreensão imediata, fruto da simples reprodução de informações que lhes são transmitidas; ao contrário, implica um processo criativo e construtivo de reelaborações, resultante de progressivas abstrações e coordenações entre ações reais ou possíveis.

Os resultados desta pesquisa se assemelham aos encontrados nos trabalhos de Castorina e Lenzi (1991,1992), Delval e Padilla (1997), Denegri (1997,1998), Enesco (1996), entre outros, quando destacam o papel ativo do sujeito na construção de todo e qualquer objeto de conhecimento. Esses autores apontam que, as representações elaboradas pela criança, ao longo do seu desenvolvimento, são frutos de perguntas que ela própria elabora sobre o mundo que a rodeia, e de explicações recebidas do exterior e/ou elaboradas por ela sobre o que observa. Por esse motivo, é que as representações e as explicações da criança diferem das apresentadas pelos adultos, não porque ela sabe menos e tem menos informações, mas porque as idéias infantis não são assimiladas da forma como os adultos lhes transmitem. Ao contrário, resultam de elaborações próprias que se diferenciam em função das estruturas cognitivas que, a cada período do desenvolvimento,

determinam sua maneira de conhecer, de relacionar-se com os outros e inserir-se na realidade social.

Tais trabalhos ressaltam também o papel que o meio social desempenha na construção do conhecimento; demonstrando que o conteúdo das explicações da criança, pelo seu caráter arbitrário, pode variar, pois depende, diretamente, dos elementos do ambiente e da cultura, embora, a forma de organizar esses dados seja semelhante.

Nesse sentido, ao buscar-se, na psicologia genética, uma interpretação para os resultados encontrados nesta pesquisa, conclui-se que, a criança, à medida que constrói diferentes recursos cognitivos e interage com o meio social, atribui aos fatos sociais diferentes significações. Esse dado permite-nos entender que, no caso da construção da noção de escola, as representações elaboradas pelos sujeitos, não são simples cópia daquilo que o meio familiar, escolar ou social lhes transmitem, mas tratam-se de hipótese próprias, frente ao objeto social (escola). Os sujeitos, portanto, ao interagirem com o sistema escolar, realizam uma importante tarefa de atribuição de significados aos elementos e atos que o constituem, e, a partir da prática vivida, conceitualizam essa instituição.

Acredita-se que a originalidade desta pesquisa resida, justamente, na possibilidade de comprovação empírica de tal evidência. No entanto, ao constatar que a grande maioria das respostas, apresentadas pelos entrevistados, encontram-se nos níveis I e II de explicação da noção de escola, torna-se indispensável analisar o que os leva a apresentarem explicações tão elementares a respeito de um contexto social tão próximo à sua realidade, como é o caso da instituição escolar.

As distintas representações elaboradas pelos mesmos estiveram associadas, predominantemente, a aspectos ligados: ao edifício escolar, às atividades curriculares desenvolvidas na escola; a uma preparação para a vida futura; a relações de poder; entre outras. Poucos demonstraram conceber a escola como um importante espaço institucional, em que os sujeitos estabelecem relações distintas daquelas vivenciadas no âmbito familiar, visando à aquisição de conhecimentos úteis à vida cotidiana e à formação integral da personalidade.

Tais idéias merecem atenção; pois, parecem coincidir com o modelo tradicional de escola, que, infelizmente, persiste ainda hoje na concepção de muitos pais e educadores, e que privilegia um ensino memorístico, fruto de uma visão autoritária de educação, pautado na reprodução de respostas prontas e na submissão. A similaridade entre essa concepção de escola e as representações elaboradas pelas crianças que participaram do presente estudo, permite-nos compreender que a escola tem colaborado, de certo modo, para que os indivíduos que dela participam, vejam-na alienada à vida cotidiana, o que os leva a desvinculá-la da realidade.

Sabe-se que, enquanto instituição responsável pela tarefa educativa, o principal papel da escola é o de favorecer a formação das novas gerações; contudo, essa função não pode estar ligada apenas à preocupação exacerbada com o acúmulo de informações e à preparação para vida futura, tendo-se que levar em conta as descobertas da psicologia do desenvolvimento, que comprovam que a compreensão dos fenômenos físicos, afetivos, lógicos e sociais está associada a um processo construtivo de reelaborações conceituais, dependentes das possibilidades cognitivas do indivíduo. Como não ocorre, segundo evidenciam os trabalhos da área da pedagogia, uma integração entre educação formal e informal, percebemos, então, que a escola ainda está muito distanciada da criança.

Assim, ao não considerar a vivência da criança, suas experiências fora da escola, suas idéias prévias sobre a realidade, a instituição educativa trabalha contra, e não, a favor, do desenvolvimento infantil, uma vez que a aprendizagem não se dá a partir do que o indivíduo pode compreender, daquilo que ele já construiu. Ao desenvolver um ensino desvinculado da realidade da criança; a escola reforça o modelo tradicional de educação, deixando, portanto, de cumprir a sua função social.

Nesse sentido, se o papel da escola é contribuir para que o indivíduo se adapte à sociedade e possa nela atuar de modo efetivo, deve procurar articular os dados da realidade à visão infantil, criando estratégias adequadas para promover a reflexão sobre o contexto social. A aprendizagem deve acontecer a partir de questões que os próprios indivíduos se colocam, a fim de que a apropriação dos conceitos físicos, lógicos, sociais e convencionais possa resultar de um processo de

construção no qual o aluno se empenha e dele participa, porque o que está aprendendo corresponde às suas necessidades e aos seus interesses; o que não ocorre quando uma escola se limita a transmitir soluções prontas por meio de conhecimentos considerados como verdades estáticas, não propiciando o exercício do pensamento criativo, impedindo o uso da imaginação e do espírito crítico da criança.

Uma escola, autenticamente democrática, que pretenda assumir-se como um espaço de formação do cidadão deve preocupar-se em garantir que seus alunos encontrem condições de pleno desenvolvimento, propiciando-lhes um ambiente de liberdade em que possam equivocarse, reformular idéias, trocar e confrontar pontos de vista. Quando ela trabalha nessa direção, a sua função educativa de socialização do conhecimento é mais efetivamente desenvolvida, pois, ao proporcionar aos alunos experiências de vida democrática, de participação, de exercício da autonomia, de sentimentos de independência e autoconfiança faz com que os alunos se sintam bem no ambiente escolar, não tenham receio de se relacionar com os outros elementos desse ambiente, queiram entender os conteúdos e conceitos, pois passam a percebê-los como necessários à sua interação na sociedade.

Piaget (1948/1998), ao discutir o direito à educação, evidencia o importante papel que a escola assume no processo de formação do indivíduo. A respeito dessa função esclarece que:

(...) a escola fica com boa parte da responsabilidade no que diz respeito ao sucesso final ou fracasso do indivíduo na realização de suas próprias possibilidades e em sua adaptação à vida social. Em uma palavra, a evolução interna do indivíduo apenas fornece um número mais ou menos considerável, segundo as aptidões de cada um, de esboços susceptíveis de serem desenvolvidos, anulados ou deixados em estado inacabado. (p. 35)

Transformar a realidade educacional que se tem e criar algo novo não é uma tarefa fácil, pois supõe conhecer suas reais condições e enxergar um pouco à frente, estabelecendo os novos rumos que se pretendem seguir. As palavras de Paulo Freire (1994) apontam alguns caminhos para a reconstrução da escola:

É vivendo, não importa se com deslizes, com incoerências, mas disposto a superá-los, a humildade, a amorosidade, a coragem, a tolerância, a competência, a capacidade de decidir, a segurança, a eticidade, a justiça, a tensão entre paciência e impaciência, a parcimônia verbal, que contribuo para criar, para forjar a escola feliz, a escola alegre. A escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por isso que recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que apaixonadamente diz sim à vida. E não a escola que emudece e me emudece. (p.63)

Ao propor uma escola alegre, percebe-se que Paulo Freire (*Ibid.*), implicitamente, fala no desejo de aprender, que pode se manifestar como interesse, curiosidade, necessidade de experiência, prazer da descoberta, alegria na realização, a satisfação de sentir-se capaz. Esses aspectos são fundamentais ao processo de desenvolvimento, uma vez que cognição e afeto são, segundo o construtivismo piagetiano, elementos indissociáveis de toda conduta humana.

Ao finalizar este estudo, algumas questões permanecem suscitando, principalmente, a necessidade de que sejam realizadas novas investigações a fim de que se possa conhecer mais efetivamente: “como as instituições escolares podem atuar no sentido de auxiliar os seus alunos na compreensão das noções sociais?; será a oportunidade de interagir com um ambiente escolar cooperativo e rico em situações desafiadoras, um aspecto facilitador no processo de construção da noção de escola pela criança?”.

Espera-se que, a partir dos resultados encontrados na presente pesquisa, novas perspectivas para o estudo das noções referentes ao conhecimento social possam ser levantadas e outras implicações sobre o importante papel que, tanto a pedagogia, quanto a psicologia assumem, no desenvolvimento do ser humano, possam ser estabelecidas, a fim de que efetivas contribuições sejam estendidas à instituição escolar, de modo a prepará-la a adequar-se à realidade do milênio que se inicia e melhor atender às necessidades e interesses de seus alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CASTORINA, J. A., LENZI, A. M. Las ideas iniciales de los niños sobre la autoridad escolar: una indagacion psicogenética. In: **Anuario de Investigaciones**. Buenos Aires: Facultad de Psicología, nº 2, p. 15-25. 1991.
- CASTORINA, J. A., LENZI, A. M. Algunas ideas avanzadas de los niños sobre la autoridad escolar. In: **Anuario de Investigaciones**. Buenos Aires: Facultad de Psicología, nº 3, p. 40-48, 1992.
- CHAVES, M. A., BARBOSA, M. F. Representações sociais de crianças acerca da sua realidade escolar. In: **Estudos de psicologia**, São Paulo, v. 15, nº 3, p. 29-40. 1998.
- CRUZ, S. H. V. A representação da escola e a trajetória escolar. In: **Psicologia USP**, São Paulo, v. 8, nº 1, p. 91-111. 1997.
- DELVAL, Juan. La representación infantil del mundo social. In: TURIEL, E., ENESCO, I., LINANZA, J. **El mundo social en la mente del niño**. Madrid: Alianza, 1989.
- DELVAL, Juan. El construtivismo y la adquisición del conocimiento social. In: **Apuntes de Psicología**. Madrid. nº 36, p.5-24. 1992.
- DELVAL, Juan. La construcción del conocimiento social. In: **Primer Encuentro Educar**. 1993.
- DELVAL, Juan. **El Desarrollo Humano**. México / Espana: Siglo Veintiuno. 1994a.

DELVAL, Juan. Stages in the child's construction of social knowledge. In: M. Carretero, J. F. Voss (ed.) **Cognitive and instructional processes in history and the sciences**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, p. 77-102. 1994b.

DELVAL, Juan. **Aprender a Aprender**. Campinas: Papirus. 1997.

DELVAL, Juan. **Crescer e pensar. A construção do conhecimento na escola**. Porto Alegre: Artes médicas. 1998.

DELVAL, Juan *et al.* El desarrollo en el niño del conocimiento sobre el propio país y los extranjeros: revisión de la bibliografía. In: **Revista de Educación**, n.º 274, p. 171-206, mayo-agosto, 1984.

DELVAL, Juan, ECHEITA, Gerardo. La comprensión en el niño del mecanismo de intercambio económico y el problema de la ganancia. In: **Infancia y Aprendizaje**. Madrid: S4, p. 71-108. 1990.

DELVAL, Juan, DEL BARRIO, Cristina. Las ideas de los niños acerca de la guerra y la paz. In: Martín, F e BURILLO, F. (coord.). **La guerra: realidad y alternativas**. Madrid: Editorial Comutense, p. 165-174. 1992.

DELVAL, Juan, ENESCO, I., NAVARRO, A. La construcción del conocimiento económico. In: RODRIGO, M. J. (ed.). **Contexto y desarrollo social**. Madrid: Síntesis, p. 345-383. 1994.

DELVAL, Juan, PADILLA, M Luisa. **El desarrollo del conocimiento sobre la sociedad**. 1997. (mimeo).

DENEGRI, Marianela. Como as crianças e adolescentes compreendem a economia? Avaliação do desenvolvimento do pensamento econômico na infância. In: ASSIS, Mucio, MANTOVANI DE ASSIS, Orly. **Anais do XIV Encontro Nacional de**

Professores do PROEPRE: Piaget e a educação. Campinas: UNICAMP/FE/LPG, p. 128-138. 1997.

DENEGRI, Marianela. A construção do conhecimento social na infância e a representação da pobreza e desigualdade social: desafios para a ação educativa. In: ASSIS, Mucio, MANTOVANI DE ASSIS, Orly. **Anais do XV Encontro Nacional de Professores do PROEPRE: A criança e a escola.** Campinas: UNICAMP/FE/LPG, p. 43-54. 1998.

DOLLE, Jean M. **Para Compreender Jean Piaget. Uma Iniciação à Psicologia Genética Piagetiana.** 2^a edição. Tradução M. J. Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. (ed. orig. 1974).

EMLER, N., OHANA, J., MOSCOVICI, S. Children's beliefs about institutional roles: a cross-national study of representations of the teacher's role. In: **Journal educational Psychology**, n 57, p. 26-37. 1987.

ENESCO, Ileana, DELVAL, Juan, LINAZA, Josetxu. Conocimiento social y no social. In: Turiel, E., ENESCO, I., LINAZA, J. **El mundo social en la mente infantil.** Madrid: Alianza Editorial, 1989.

ENESCO, Ileana *et al.* **La comprensión de la organización social en niños y adolescentes.** Madrid: CIDE. 1995.

ENESCO, Ileana, DEL OLMO, Concepción. Niños y jefes. Un estudio evolutivo. In: **Escritos de Psicología.** 1996. (mimeo).

ENESCO, Ileana. A representação do mundo social na infância. In: ASSIS, Mucio, MANTOVANI DE ASSIS, Orly. **Anais do XII Encontro Nacional de Professores do PROEPRE: Construtivismo e educação.** Campinas: UNICAMP/FE/LPG, p. 109-122. 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora sim tia não – cartas a quem ousa ensinar**. 4ª edição. São Paulo: Olho d'Água. 1994.

FURTH, Hans. Young children's understanding of society. In: MCGURK, H. **Issues in childhood social development**. Londres: Ed. Methuen e Co. 1978.

GODOY, Eliete. **A representação étnica por crianças pré-escolares: um estudo de caso à luz da teoria piagetiana**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de educação da UNICAMP, Campinas. 1997.

GODOY, Eliete. Idéias e sentimentos infantis a respeito da diversidade étnica. In: SISTO, F. F. (org.). **O cognitivo, o social e o afetivo no cotidiano escolar**. São Paulo: Papyrus, p.117-140. 1999.

GONÇALVES, M. F. C. “Se a professora me visse voando ia me pôr de castigo” – A representação da escola feita por alunos de pré-escola da periferia. In: OLIVEIRA, Z. M. R. (org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, p. 159-176. 1994.

GOODNOW, J., BURNS, A. Teachers: a child's eye view. In: WOODHEAD, M.; LIGHT, P., CARR, R. **Growing up in a changing society**. London: Routledge. 1991.

KERLINGER, F. N. Ex post facto research. In: **Foundations of behavioral research**. 2ª edição. New York: Ed. Holt, p. 378-394. 1973.

MANTOVANI DE ASSIS, Orly Zucatto. **A solicitação do meio e a construção das estruturas de inteligência** - Tese de doutorado. UNICAMP. Campinas. 1976.

MANTOVANI DE ASSIS, Orly Zucatto. **Uma nova metodologia de educação pré-escolar**. 7ª edição. São Paulo: Pioneira. 1993.

MANTOVANI DE ASSIS, Orly Zucatto. "A pesquisa na perspectiva piagetiana". In: ASSIS, Mucio, MANTOVANI DE ASSIS, Orly, RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. **Anais do IV Simpósio Internacional de Epistemologia Genética e XIII Encontro Nacional de Professores do PROEPRE: Piaget: teoria e prática.** Campinas: UNICAMP/FE/LPG, p. 271-272. 1996.

MANTOVANI DE ASSIS, Orly Zucatto. A construção das estruturas da inteligência na criança. In: ASSIS, Mucio, MANTOVANI DE ASSIS, Orly. **PROEPRE: fundamentos teóricos.** Campinas, SP: UNICAMP/FE/LPG. 1999a.

MANTOVANI DE ASSIS, Orly Zucatto. Conhecimento físico, conhecimento lógico-matemático e conhecimento social. In: ASSIS, Mucio, MANTOVANI DE ASSIS, Orly. **PROEPRE: fundamentos teóricos.** Campinas, SP: UNICAMP/FE/LPG. 1999b.

MARTINEZ-DAY, E. D., MARRUFO, E. A. La adquisición del conocimiento social en la infancia y adolescencia: algunas concepciones del rol institucional del maestro. In: **Revista Latina de Pensamiento y Language**, v. 2, 1998.

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

NAVARRO, Alejandra, ENESCO, Ileana. Las ideas infantiles sobre la movilidad socioeconómica: un estudio comparativo entre niños mexicanos y españoles. In: **Infancia y Aprendizaje**, Madrid, nº 81, p. 27-44. 1998.

NAVARRO, Alejandra, ENESCO, Ileana. Por qué hay guerras? - La representación de los conflictos sociales en los niños. In: **Signos: Teoría y práctica de la educación.** Madrid, nº 10, p. 54-61, 1993.

NAVARRO, Alejandra, PEÑARANDA, Ana. Qué es un rico?, Y un pobre?: un estudio evolutivo com niños mexicanos y españoles. In: **Infancia y Aprendizaje**, Madrid, nº 13, v.1, p.67-80, 1998.

PIAGET, Jean. **O raciocínio na criança**. Tradução: R. Fiúza. Rio de Janeiro: Record, 1967. (ed. orig. 1924).

PIAGET, Jean. **A Representação do Mundo na Criança**. Tradução: Rubens Fiúza e R. M. da Silva. Rio de Janeiro: Record. 1979. (ed. orig. 1926).

PIAGET, Jean. **O julgamento moral na criança**. Tradução: Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994. (ed. orig. 1932).

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 2^a edição. Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1970. (ed. orig. 1936).

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. Tradução: Álvaro Cabral e Cristiano M. Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975. (ed. orig. 1937).

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança – Imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Tradução: Álvaro Cabral e Cristiano M. Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975. (ed. orig. 1946).

PIAGET, Jean. **A psicologia da inteligência**. Tradução: Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1977. (ed. orig. 1947).

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** 14^a edição. Tradução: Ivette Braga. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998. (ed. orig. 1948).

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 18^a edição. Tradução: M. A D'Amorim e P. S. Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991. (ed. orig. 1964).

PIAGET, Jean. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973. (ed. orig. 1965).

PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento**. Tradução: Francisco M. Guimarães. Petrópolis: Vozes, 1973. (ed. orig. 1967).

PIAGET, Jean. **Estruturalismo**. Rio de Janeiro: Difel, 1974. (ed. orig. 1968).

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. 7^a edição. Tradução: Dirceu A. Lindoso. Rio de Janeiro: Forense, 1985. (ed. orig. 1969).

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. Tradução: Nathanael C. Caixeiro. Petrópolis: Vozes, 1971. (ed. orig. 1970).

PIAGET, Jean. **Psicologia e Epistemologia**. Tradução: Maria de F. Bastos e José G. Bastos. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1991. (ed. orig. 1970).

PIAGET, Jean. **Problemas gerais da investigação interdisciplinar e mecanismos comuns**. v. III, Tradução: Maria Barros Lisboa: Bertrand, 1973. (ed. orig. 1970).

PIAGET, Jean. Problemas de Psicologia Genética. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (ed. orig. 1972).

PIAGET, Jean. **Fazer e compreender**. São Paulo: Melhoramentos. 1978. (ed. orig. 1974).

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977. (ed. orig. 1975).

PIAGET, Jean. **Autobiografia**. Tradução Nora Rosenfeld e Marcelo Pasternac. Buenos Aires: Caldén, 1976.

- PIAGET, Jean, INHELDER, Bärbel. **A psicologia da Criança**. 10^o edição. Tradução Octavio Mendes Cajado. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. (ed. orig. 1966).
- RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. **Psicologia e Epistemologia Genética de Jean Piaget**. São Paulo: EPU, 1988.
- RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. Organismo, lógica e sociedade no modelo piagetiano do conhecimento. In: FREITAG, Bárbara (org.). **Piaget: 100 anos**. São Paulo: Cortez, 1997.
- SALLES, L. M. F. A representação social da escola e dos estudos de alunos da 8^a série e 1^o colegial. In: **Didática**. São Paulo, v. 30, p. 81-96. 1995.
- SARAVALI, E. G. **As idéias das crianças sobre seus direitos: a construção do conhecimento social numa perspectiva piagetiana**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas. 1999.
- SASTRE, G.; SILVESTRE, N., MORENO, M. Desarrollo social. In: **Enciclopédia prática de pedagogia**. Barcelona. Ed. Planeta. V. 1, p. 59-80. 1988.
- SCRIPTORI, Carmen Campoy. **Modelos organizadores de pensamento físico: Um estudo com crianças indígenas e não indígenas**. Tese de doutorado. Faculdade de educação da UNICAMP, Campinas. 1998.
- SIERRA, Purificación, ENESCO, Ileana. La comprensión del acceso a distintas profesiones: un estudio evolutivo. In: **Infancia y Aprendizaje**. Madrid. 1995.
- TORTELLA, Jussara. **Amizade no Contexto escolar**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas. 1996.

TORTELLA, Jussara. Concepções de amizade em crianças. In: SISTO, F. F. (org.). **O cognitivo, o social e o afetivo no cotidiano escolar**. Campinas: Papirus, p.140-166. 1999.

UNICAMP, **Manual do candidato da UNICAMP**, Campinas, Comissão de vestibular. 1998.

ANEXOS

ANEXO 1: Entrevista clínica (questões semi-estruturadas):

- As escolas sempre existiram ou houve um tempo em que não havia escolas?
- Como elas surgiram?
- Quando elas surgiram?
- Como eram as primeiras escolas?
- O que é preciso para ser uma escola?
- Por que é necessário tudo isso?
- Toda criança deve freqüentar a escola?
- Por quê?
- O que você faz na escola?
- Isso é importante para quê?
- Quem faz parte de uma escola?
- Por que eu preciso de todas essas pessoas na escola?
- O que faz cada uma dessas pessoas?
- Qualquer pessoa pode ser professor e/ou diretor de escola?
- O que é preciso para ser professor e/ou diretor de escola?
- Como a pessoa aprende a ser professor e/ou diretor de escola?
- Quando em um bairro/cidade não existem escolas para todas as crianças, o que se deve fazer?
- Existe um outro jeito?

ANEXO 2:

Quadro10: Distribuição geral das categorias de respostas apresentadas pelos sujeitos nos 7 blocos.

Nº	D.N.	IDADE	NSE	SEXO	1º Bloco	2º Bloco	3º Bloco	4º Bloco	5º Bloco	6º Bloco	7º Bloco
1	15/10/92	7;2	1	1	1	3;4	1	3	1;2	3	2
2	13/09/92	7;3	1	2	1	2	3	1;2;3	3	2;3	2
3	12/08/92	7;4	1	2	1	4	1	3	2	3	2
4	09/05/92	7;7	1	2	1	6	1	3	1	1	1
5	20/05/92	7;7	1	1	4	2	2	3	1	1	2
6	26/12/91	7;11	1	2	1	1	1	1;2;3	2	2;3	2
7	25/12/91	7;11	1	2	1	1	2	1	3	1;2	2
8	24/12/91	7;11	1	1	1	2;4	5	3	2	1	1;3
9	11/11/92	7;1	2	2	1	2	2	1;3	1;2	1;3;4	2;4
10	26/11/92	7;1	2	1	4	2	1	1;3	2	3	2;3;4
11	11/08/92	7;4	2	2	4	1	4	1;2	2;3	1;3	2;3
12	19/07/92	7;5	2	1	1	1	4	1;3	2;3	1;3	2;3;4
13	04/06/92	7;6	2	1	1	1;2	2	1;3	2	3	1;2
14	27/05/92	7;7	2	2	4	5	2	3	3	1	2;3
15	09/01/92	7;11	2	1	4	3;4	4	2;3	2	1;4	2;3
16	28/12/91	7;11	2	1	1	1	2	3	3	3;4	2;3
17	06/11/90	9;1	1	2	1	4	1	3	3	1;3	2;3
18	03/11/90	9;1	1	2	1	4	5	3	3	1;3	2
19	26/10/90	9;2	1	1	1;5	1	5	4	2;3	2;5	2;3;4
20	23/10/90	9;2	1	1	1	4	1	3	3	1;3	2;3
21	03/07/90	9;5	1	1	1	2;4	5	3	2;3	1;3	2;3
22	15/03/90	9;9	1	2	1	2	3	3	2	1;3	2;3;4
23	05/03/90	9;9	1	1	1	1	1	3	2	3;4	1;2
24	25/01/90	9;11	1	2	4	4;5	5	3	3	3;4	2;3
25	20/10/90	9;2	2	1	2	2;6	5	2;4	3	1;5	3;5
26	21/05/90	9;7	2	2	4;5	3;6	5;6	3	3	5	2;5
27	10/05/90	9;7	2	1	4	2;3;6	5	3	3;4	5	4;5
28	06/05/90	9;7	2	2	4	2;4;5	2	3	1;3	3;4	2;3;4
29	08/03/90	9;9	2	1	2	2	6	3	3;4	3;5	2;5
30	08/03/90	9;9	2	2	3;4	2	5	3	2	5	2;3;4
31	05/02/90	9;10	2	2	4	2;6	3	3	4	5	2;5
32	20/12/89	9;11	2	2	2;5	2;5	3	3	3	5	2;3
33	09/11/88	11;1	1	2	5	4	7	4	4	6	2;4;5
34	06/11/88	11;1	1	1	4;5	4	7	3	4	5	2;3;5
35	04/11/88	11;1	1	2	4	4	6;7	3	4	5	3;5
36	17/10/88	11;2	1	1	4;5	4	4	4	4	6	2;3;4;5
37	16/10/88	11;2	1	2	4	3;4	5	4	4	5	5;6
38	27/07/88	11;5	1	2	4	2;4	6;7	3	1;4	5	2;3;4;5
39	23/06/88	11;6	1	1	4	4	2	4	4	7	3;5
40	22/04/88	11;8	1	1	4	4	6	4	3	5	3;4;5
41	20/11/88	11;1	2	2	3;4;5	3;4	7	4	4	6;7	3;4;5
42	03/09/88	11;3	2	1	2;5	4	7	4	4;5	6	2;3;5

43	10/07/88	11;5	2	2	4;5	2;5	7	4	3;4	6	2;3;4;5
44	09/07/88	11;5	2	1	5	4;7	7	4	4	6	2;3;4;5
45	05/02/88	11;10	2	1	4;5	2;4	7	4	4	6	2;3;5
46	21/12/87	11;11	2	2	4	4;5;6	7	4	4;5	6;7	3;5;6
47	12/12/87	11;11	2	1	4	2;4	7	4	4;5	6	2;3;4
48	13/12/87	11;11	2	2	4;5	2;5	7	4	5	6;7	2;3;5
49	01/12/86	13	1	1	4	7	3	4	3	6;7	2;4;5
50	24/11/86	13;1	1	2	4	4;6	7	4	4	6	2;3;4;5
51	22/09/86	13;3	1	1	4	4	7	3	3	1;3;4	2;3;5
52	12/07/86	13;5	1	2	4	5	6;7	4	2;4	6;7	2;4;5
53	18/05/86	13;7	1	1	4;5	6	7	3	4	4;6	2;3;5
54	15/05/86	13;7	1	1	4	3;6	5	4	5	1;6	2;3;5
55	20/03/86	13;9	1	2	3;4;5	4;6	6;7	4	5	6	2;3;5
56	23/02/86	13;10	1	2	4	4;7	7	4	5	5	2;3;5
57	13/11/86	13;1	2	2	4	5;6	7	4	4;5	6;7	2;4;5
58	23/10/86	13;2	2	2	6	7	8	6	4;5	7;8	2;5;6;7
59	10/10/86	13;2	2	2	6	4;6	8	5	4;5	6;7	2;3;4;5
60	26/08/86	13;4	2	2	6	5	6	5	5	7	4;5;6
61	18/02/86	13;10	2	2	4	2;4	7	4	4	6	2;3;5
62	23/02/85	13;10	2	1	4	5	7	5	4	6;7	2;3;5
63	19/02/85	13;11	2	1	4;5	8	6;7	5	4	6;7	3;4
64	14/02/85	13;11	2	2	3;4	4;7	6;7	4	4	6	2;4;5
65	18/09/84	15;3	1	1	4;5	3;4	7	5	4	7;8	2;3;5
66	05/09/84	15;3	1	1	4;5	4;7	3	5	4;5	6;7	2;3;5
67	13/08/84	15;4	1	2	6	4	7	5	6	6;7	3;5;6
68	24/05/84	15;7	1	2	3;4	4;6	7	4	5	5;6	2;3;5;6
69	01/05/84	15;7	1	1	4	4	3	4	2;4	5;6	2;5
70	11/04/84	15;8	1	1	4;5	3;4	8	5	5	6;7	2;3;5;6
71	08/04/84	15;8	1	2	4	3;4	7	5	6	5;6	2;3;5
72	01/03/84	15;9	1	2	4	4	5	4	4	6;7	2;3;5
73	20/11/84	15;1	2	2	6	7	8	6	5;6	7;8	5;6;7
74	25/08/84	15;4	2	1	4;5	4;6	6;7	5	4;5	6;7	2;3;4
75	24/08/84	15;4	2	2	6	2;7	8	5	6	6;7;8	3;5;6
76	28/07/84	15;5	2	2	6	7	8	5	5;6	7;8	6;7
77	29/06/84	15;6	2	2	6	7	8	6	6	7;8	6;7
78	08/04/84	15;8	2	2	5;6	8	6;8	6	4;5;6	7;8	6;7
79	06/04/84	15;8	2	1	4	2;7	6;7	5	5	6;7	2;3;6
80	16/01/84	15;11	2	1	4;5	4;5	6;7	6	5;6	7;8	2;6;7

Legenda:

Nº: número de ordem dos sujeitos

D.N.: data de nascimento dos sujeitos

NSE 1: nível socioeconômico baixo

NSE 2: nível socioeconômico alto

Sexo 1: feminino

Sexo 2: masculino

1º Bloco: Caracterização inicial da escola.

2º Bloco: Compreensão do objetivo educacional da escola.

3º Bloco: Explicações para a origem da escola.

4º Bloco: Identificação e descrição das funções que constituem a escola.

5º Bloco: Caracterização das funções do diretor.

6º Bloco: Compreensão da necessidade de formação para o exercício da função de professor e/ou diretor.

7º Bloco: Solução para o problema da falta e/ou criação de escolas.

ANEXO 3:

Quadro 12: Resultado da pontuação atribuída às diferentes categorias de respostas.

Nº	D.N.	IDADE	NSE	SEXO	1º B.	2º B.	3º B.	4º B.	5º B.	6º B.	7º B.	Resul tados	Nível
1	15/10/92	7;2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	8	I
2	13/09/92	7;3	1	2	1	1	1	1	1	1	1	7	I
3	12/08/92	7;4	1	2	1	2	1	1	1	1	1	8	I
4	09/05/92	7;7	1	2	1	2	1	1	1	1	1	8	I
5	20/05/92	7;7	1	1	2	1	1	1	1	1	1	8	I
6	26/12/91	7;11	1	2	1	1	1	1	1	1	1	7	I
7	25/12/91	7;11	1	2	1	1	1	1	1	1	1	7	I
8	24/12/91	7;11	1	1	1	2	2	1	1	1	1	9	I
9	11/11/92	7;1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	7	I
10	26/11/92	7;1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	8	I
11	11/08/92	7;4	2	2	2	1	2	1	1	1	1	9	I
12	19/07/92	7;5	2	1	1	1	2	1	1	1	1	8	I
13	04/06/92	7;6	2	1	1	1	1	1	1	1	1	7	I
14	27/05/92	7;7	2	2	2	2	1	1	1	1	1	9	I
15	09/01/92	7;11	2	1	2	2	2	1	1	1	1	10	I
16	28/12/91	7;11	2	1	1	1	1	1	1	1	1	7	I
17	06/11/90	9;1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	8	I
18	03/11/90	9;1	1	2	1	2	2	1	1	1	1	9	I
19	26/10/90	9;2	1	1	2	1	2	2	1	2	1	11	I
20	23/10/90	9;2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	8	I
21	03/07/90	9;5	1	1	1	2	2	1	1	1	1	9	I
22	15/03/90	9;9	1	2	1	1	1	1	1	1	1	7	I
23	05/03/90	9;9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	7	I
24	25/01/90	9;11	1	2	2	2	2	1	1	1	1	10	I
25	20/10/90	9;2	2	1	1	2	2	2	1	2	2	12	I
26	21/05/90	9;7	2	2	2	2	2	1	1	2	2	12	I
27	10/05/90	9;7	2	1	2	2	2	1	2	2	2	13	I
28	06/05/90	9;7	2	2	2	2	1	1	1	1	1	9	I
29	08/03/90	9;9	2	1	1	1	2	1	2	2	2	11	I
30	08/03/90	9;9	2	2	2	1	2	1	1	2	1	10	I
31	05/02/90	9;10	2	2	2	2	1	1	2	2	2	12	I
32	20/12/89	9;11	2	2	2	2	1	1	1	2	1	10	I
33	09/11/88	11;1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	14	II
34	06/11/88	11;1	1	1	2	2	2	1	2	2	2	13	I
35	04/11/88	11;1	1	2	2	2	2	1	2	2	2	13	I
36	17/10/88	11;2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	14	II
37	16/10/88	11;2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	14	II
38	27/07/88	11;5	1	2	2	2	2	1	2	2	2	13	I
39	23/06/88	11;6	1	1	2	2	1	2	2	3	2	14	II
40	22/04/88	11;8	1	1	2	2	2	2	1	2	2	13	I
41	20/11/88	11;1	2	2	2	2	2	2	2	3	2	15	II
42	03/09/88	11;3	2	1	2	2	2	2	2	2	2	14	II

43	10/07/88	11;5	2	2	2	2	2	2	2	2	2	14	II
44	09/07/88	11;5	2	1	2	3	2	2	2	2	2	15	II
45	05/02/88	11;10	2	1	2	2	2	2	2	2	2	14	II
46	21/12/87	11;11	2	2	2	2	2	2	2	3	2	15	II
47	12/12/87	11;11	2	1	2	2	2	2	2	2	2	14	II
48	13/12/87	11;11	2	2	2	2	2	2	2	3	2	15	II
49	01/12/86	13	1	1	2	3	1	2	1	3	2	14	II
50	24/11/86	13;1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	14	II
51	22/09/86	13;3	1	1	2	2	2	1	1	1	2	11	I
52	12/07/86	13;5	1	2	2	2	2	2	2	3	2	15	II
53	18/05/86	13;7	1	1	2	2	2	1	2	2	2	13	I
54	15/05/86	13;7	1	1	2	2	2	2	2	2	2	14	II
55	20/03/86	13;9	1	2	2	2	2	2	2	2	2	14	II
56	23/02/86	13;10	1	2	2	3	2	2	2	2	2	15	II
57	13/11/86	13;1	2	2	2	2	2	2	2	3	2	15	II
58	23/10/86	13;2	2	2	3	3	3	3	2	3	3	20	II
59	10/10/86	13;2	2	2	3	2	3	2	2	3	2	17	II
60	26/08/86	13;4	2	2	3	2	2	2	2	3	2	16	II
61	18/02/86	13;10	2	2	2	2	2	2	2	2	2	14	II
62	23/02/85	13;10	2	1	2	2	2	2	2	3	2	15	II
63	19/02/85	13;11	2	1	2	3	2	2	2	3	2	16	II
64	14/02/85	13;11	2	2	2	3	2	2	2	2	2	15	II
65	18/09/84	15;3	1	1	2	2	2	2	2	3	2	15	II
66	05/09/84	15;3	1	1	2	3	1	2	2	3	2	15	II
67	13/08/84	15;4	1	2	3	2	2	2	3	3	2	17	II
68	24/05/84	15;7	1	2	2	2	2	2	2	2	2	14	II
69	01/05/84	15;7	1	1	2	2	1	2	2	2	2	13	I
70	11/04/84	15;8	1	1	2	2	3	2	2	3	2	16	II
71	08/04/84	15;8	1	2	2	2	2	2	3	2	2	15	II
72	01/03/84	15;9	1	2	2	2	2	2	2	3	2	15	II
73	20/11/84	15;1	2	2	3	3	3	3	3	3	3	21	III
74	25/08/84	15;4	2	1	2	2	2	2	2	3	2	15	II
75	24/08/84	15;4	2	2	3	3	3	2	3	3	2	19	II
76	28/07/84	15;5	2	2	3	3	3	2	3	3	3	20	II
77	29/06/84	15;6	2	2	3	3	3	3	3	3	3	21	III
78	08/04/84	15;8	2	2	3	3	3	3	3	3	3	21	III
79	06/04/84	15;8	2	1	2	3	2	2	3	3	2	17	II
80	16/01/84	15;11	2	1	2	2	2	3	3	3	3	18	II

Legenda:

Nº: número de ordem dos sujeitos

D.N.: data de nascimento dos sujeitos

NSE 1: nível socioeconômico baixo

NSE 2: nível socioeconômico alto

Sexo 1: feminino

Sexo 2: masculino

1º Bloco: Caracterização inicial da escola.

2º Bloco: Compreensão do objetivo educacional da escola.

3º Bloco: Explicações para a origem da escola.

- 4º Bloco: Identificação e descrição das funções que constituem a escola.
- 5º Bloco: Caracterização das funções do diretor.
- 6º Bloco: Compreensão da necessidade de formação para o exercício da função de professor e/ou diretor.
- 7º Bloco: Solução para o problema da falta e/ou criação de escolas.