

O PROFESSOR NA VISÃO DAS CRIANÇAS: UMA PESQUISA SOBRE A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO SOCIAL SOB O ÊNFOQUE PIAGETIANO

Taislene Guimarães¹

Eliane Giachetto Saravali²

RESUMO: No presente trabalho, enfocamos a construção do conhecimento social segundo o referencial construtivista piagetiano. São apresentados dados referentes às ideias de crianças entre 7 e 8 anos sobre o papel do professor. Trabalhamos com 52 sujeitos, de ambos os sexos, inseridos em ambientes educativos distintos: um ambiente considerado sócio-moral construtivista e um ambiente tradicional. Os principais resultados mostraram os processos peculiares percorridos pelos indivíduos na tentativa de compreensão da realidade social que os cerca. Só houve diferença significativa entre os ambientes pesquisados no que se refere à compreensão sobre a necessidade de formação para o exercício da função de professor. Nos demais aspectos pesquisados, não foram encontradas diferenças significativas em relação às representações dos sujeitos e os ambientes educacionais do qual faziam parte.

PALAVRAS-CHAVE: Conhecimento social. Teoria piagetiana. Ideias sobre professor.

THE TEACHER UNDER CHILDREN'S VIEW: A RESEARCH ON THE CONSTRUCTION OF SOCIAL KNOWLEDGE UNDER PIAGETIAN THEORY

ABSTRACT: The focus of this paper is on the construction of social knowledge according to Piagetian constructivist theory. We present data related to the ideas of children aged seven and eight years old about the role of the teacher. We observed 52 children, both male and female, immersed in two different educative environments: one considered socio-moral constructivist and the other one, traditional. The main results showed the particular processes of the individuals when they try to comprehend the surrounding reality. The only meaningful difference between the two environments studied was related to the comprehension of the necessity of formation to develop the function of a

1 Pedagoga formada pela UNESP – Universidade Estadual Paulista. Docente da rede municipal de ensino de Marília-SP.

E-mail: taislene_ped@yahoo.com.br.

2 Doutora em Educação pela UNICAMP. Docente do Depto. de Psicologia da Educação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da UNESP, campus de Marília-SP. Endereço: Depto. de Psicologia da Educação. Av. Hygino Muzzi Filho 737. CEP: 17525-900, Marília-SP.

E-mail: eliane.saravali@marilia.unesp.br

Recebido em: Fevereiro/2010 Avaliado em: Abril/2010

teacher. In the other aspects observed we have not found meaningful differences concerning the representations of the subjects as well as the environment in which they participated.

KEY WORDS: Social knowledge. Piagetian theory. Ideas about teachers.

No presente trabalho são analisados dados de uma pesquisa sobre a construção do conhecimento social na perspectiva de Jean Piaget (1896-1980).

De acordo com o referencial construtivista piagetiano, o conhecimento social, apesar de ter sua origem nas interações e transmissões sociais e, muitas vezes, coletivas, não se estrutura pelos sujeitos sem uma elaboração individual e constante. Nesta elaboração, são considerados os aspectos inter e intraindividuais.

Piaget define quatro fatores necessários para o desenvolvimento, são eles: 1) maturação; 2) experiência física e lógico-matemática; 3) transmissão social e 4) equilíbrio. A cada um deles, exceto para a equilíbrio, Piaget atribui um importante e necessário papel, mas não suficiente. Vejamos a definição desses fatores.

A maturação consiste no desenvolvimento físico do sujeito e vincula-se à maturação do sistema nervoso, tendo, portanto, uma forte característica de hereditariedade. Tal fator limita-se a abrir possibilidades, mas, sem uma atualização do sujeito, que implica necessariamente num exercício funcional característico da própria ação, não há desenvolvimento por si só.

Se um efeito de maturação intervém em toda parte, ele permanece indissociável dos efeitos do exercício e da aprendizagem ou da experiência. A hereditariedade não é pois um fator que aja isolado ou seja isolável psicologicamente. (PIAGET, 1983b, p. 224)

A experiência física consiste em agir sobre os objetos extraindo destes suas propriedades e a experiência lógico-matemática consiste na abstração das coordenações das ações sobre os objetos. Aqui, a ressalva que Piaget nos faz é a de que “toda experiência necessita de uma estruturação do real, isto é, que o registro de todo dado exterior supõe a existência de instrumentos de assimilação inerentes à atividade do sujeito.” (1998, p. 48)

A transmissão social é fator produto das interações sociais que ocorrem por meio da educação, dos meios de comunicação, do intercâmbio entre os indivíduos, das informações culturais, entre outros. Para Piaget, novamente tem-se um fator determinante, mas por si só insuficiente.

Por essa razão evidente que para que uma transmissão seja possível entre o adulto e a criança ou entre o meio social e a criança educada, é necessário haver assimilação pela criança do que lhe procuram inculcar do exterior. (PIAGET, 1983b, p. 224)

Na obra *Psicologia e Epistemologia* (1972) Piaget faz uma distinção entre as transmissões culturais e educativas e as interações ou coordenações sociais interindividuais.

As transmissões culturais correspondem a situações particulares e variáveis que se fixaram de forma diferente em cada sociedade. Em relação às coordenações, o autor afirma que há uma troca constante entre os indivíduos, proveniente de informações, discussões etc. Portanto, nesse sentido, a transmissão social não se refere somente a uma transmissão verbal pura, mas também à exigência de uma coerência do pensamento provocada pela interação social. Falaremos mais sobre esse fator adiante

Finalmente, a equilibração corresponde ao fator fundamental do desenvolvimento provocando o equilíbrio dos outros três. Essa equilibração compensa a reação do sujeito às perturbações exteriores; o fator principal desse construtivismo é um equilíbrio por auto-regulações que permitem remediar as incoerências momentâneas, resolver os problemas e superar as crises ou os desequilíbrios por uma elaboração constante de novas estruturas. (PIAGET, 1998, p. 49)

Retomando o terceiro fator, que está diretamente relacionado ao tema do presente artigo, Piaget não descarta o papel individual que exercemos ao nos apropriarmos de questões sociais e coletivas. O autor nos alerta que pode-se, erroneamente, considerar que no caso da transmissão pura exclui-se o papel assimilador do sujeito. No entanto, Piaget explica que toda assimilação é uma reestruturação ou reinvenção e que mesmo para as questões relacionadas a aspectos culturais e sociais, não se pode negar os processos internos, as deformações e desequilíbrios percorridos pelos indivíduos na tentativa de compreender as informações com as quais se deparam. Nesse sentido, ressaltamos a necessidade de considerarmos os processos peculiares desenvolvidos pelos sujeitos na elaboração de sua compreensão acerca da realidade social.

Embora em algumas de suas obras Piaget (1979, 1983a) aborde questões relacionadas ao conhecimento social, os estudos e pesquisas sistematizados nesse campo são mais recentes e datam do início da década de setenta do século passado. No Brasil, a ampliação desses estudos se deu, em grande parte, pelas contribuições advindas do intercâmbio com pesquisas feitas por Juan Delval e sua equipe na Espanha (DELVAL, 1988, 1989, 1992; DELVAL; PADILLA, 1997, ENESCO *et al*, 1995; ENESCO, 1996; ENESCO; NAVARRO, 1994) e no

Chile (DENEGRÍ, 1998). É a partir de 1994 que se encontram os primeiros estudos realizados no Brasil sobre a compreensão da realidade social de acordo com o referencial piagetiano. (ASSIS, 2003)

Na verdade, os resultados das pesquisas sobre o conhecimento social corroboram aquilo que a teoria piagetiana acreditava ser o papel ativo do sujeito que conhece. Nessa perspectiva, a construção do conhecimento social vai assumir uma interpretação diferente, a de que os dados não se impõem, mas são reorganizados, interpretados, o que condiz com os processos de assimilação e acomodação. Portanto, as crianças transformam os fenômenos sociais em objetos de conhecimento, dando-lhes conceitualizações e ideias bastante singulares.

Durante o desenvolvimento infantil, a criança vai formando representações dos diferentes aspectos da sociedade em que vive, sendo esta representação produto da influência dos adultos e “resultado de uma atividade construtiva a partir de elementos fragmentados que recebe e seleciona” (DELVAL, 1989, p. 245). Dessa forma, podemos concluir que a criança realiza uma tarefa individual que nada tem a ver com uma assimilação passiva e que as representações que elabora não são simples cópias das dos adultos. (DELVAL, 2007)

Enesco *et al* (1995) esclarecem que ao se tratar do conhecimento social como objeto de conhecimento, estuda-se aquilo que é produzido em um contexto social e que adquire o seu significado no seio das relações com os outros. Esse objeto de conhecimento pode se caracterizar por diferentes dimensões, tais como: o conhecimento do eu e dos outros (conhecimento psicológico ou pessoal), as relações interpessoais, os papéis sociais, as normas que regulam as condutas dentro do grupo social, o funcionamento e a organização da sociedade (economia, política, etc).

Ao considerarmos essas diferentes dimensões que compõem o conhecimento social, observamos, evidentemente, que as crianças sofrem múltiplas influências sociais por meio de suas interações e trocas com tudo e todos que fazem parte do ambiente em que estão inseridas, como por exemplo: a linguagem, os valores, as regras e normas sociais do grupo, o exercício dos papéis etc. É a partir dessas trocas e, sobretudo, da qualidade dessas trocas, que as crianças iniciam a construção de suas representações da realidade social. Enesco e Navarro (1994, p. 72) completam essa ideia:

Esto no significa que los niños inventen la realidad a espaldas de ella, pero sí que construyen representaciones que no son copias de ella, sino inferencias realizadas a partir de aquellas interacciones u observaciones que, utilizando la terminología piagetiana, pueden asimilar.

Uma prova de que o conhecimento social é construído é a de que as crianças desenvolvem ideias ou explicações que não foram “transmitidas” ou “ensinadas” diretamente pelos adultos. Delval (1990) conta que se surpreendeu a primeira vez que uma criança de nove anos lhe disse que as pessoas eram pobres porque “não tinham dinheiro para comprar trabalho”, e continuou a surpreender-se quando percebeu que as crianças da mesma idade de diferentes países e níveis sociais davam respostas semelhantes, dando-lhes um caráter universal. Tais respostas não revelavam uma prática comum na sociedade, tampouco algo que era ensinado às crianças. Nesse sentido, Denegri (1998, p. 45) explica que:

[...] a criança constrói uma representação da organização social a partir dos elementos que são proporcionados pelos adultos, os meios de comunicação de massa, as conversas, as informações que recebe na escola e suas próprias observações. No entanto, ainda que esteja imersa no mundo social desde que nasce, sua experiência é peculiar e distinta do adulto. Em primeiro lugar, trata-se de uma experiência muito mais reduzida que a do adulto, e, além disso, fragmentada. Há muitas coisas e lugares aos quais não têm acesso, não participa da vida política e – ainda que esteja submetida a múltiplas restrições por parte dos adultos – ignora os deveres e direitos e como é exercida a coação e a participação social. Por outro lado, a insuficiência de seus instrumentos intelectuais, ainda em desenvolvimento, a impedem de organizar as informações que recebe e articulá-las em um sistema coerente. Assim, chega a conformar conceitualizações próprias ou teorias implícitas que são divergentes das adultas e que, curiosamente, mostram grande semelhança entre crianças de diferentes países e meios sociais.

Essas conceitualizações próprias que revelam as crenças espontâneas que as crianças vão elaborando acerca da realidade social foram encontradas em diversas pesquisas. Nestes diferentes trabalhos de investigação, é possível encontrar concepções de crianças e jovens referentes a várias noções do conhecimento social, entre eles podemos destacar: as pesquisas de Sierra e Enesco (1993) que realizaram um estudo evolutivo a respeito da compreensão sobre o acesso a distintas profissões; os estudos de Delval e Echeita (1991) e Delval (2002) que buscaram conhecer a compreensão que crianças e adolescentes tinham em relação ao mecanismo de intercâmbio econômico (compra e venda) e ao lucro e o trabalho de Enesco *et al* (1995) que investigou, em sujeitos espanhóis, as mudanças evolutivas na representação do funcionamento da sociedade, assim como na compreensão dos elementos que compõem a organização social (riqueza e pobreza, estratificação e mobilidade social, as explicações sobre desigualdade em grupos sociais diferentes etc.). A respeito desse último trabalho citado, vale

dizer que Denegri (1998) e Navarro e Peñaranda (1998) encontraram resultados semelhantes aos de Enesco *et al* (1995) ao trabalharem com crianças chilenas e mexicanas. Temos também: os estudos de Amar, Abello e Denegri (2001) sobre o desenvolvimento de conceitos econômicos em crianças e adolescentes colombianos, a pesquisa de Denegri e Delval (2002a, 2002b) sobre o dinheiro, o trabalho de Amar *et al* (2006) a respeito das representações referentes a pobreza, desigualdade social e mobilidade socioeconômica de estudantes universitários e o estudo de Delval e Vila (2008) sobre a divindade, as origens da vida e a morte.

No contexto brasileiro, destacamos os trabalhos de Tortella (1996, 2001) que observou a evolução das representações das crianças sobre a amizade; a pesquisa de Godoy (1996) que investigou as ideias infantis sobre a etnia; o trabalho de Saravali (1999, 2005) a respeito da evolução do conceito de direito; o estudo de Borges (2001) sobre o conceito de família; os trabalhos de Cantelli (2000, 2009) sobre as representações de escola e sobre a educação econômica; a pesquisa de Baptistella (2001) sobre a compreensão de um comercial televisivo; o trabalho de Braga (2003) sobre as representações acerca do meio ambiente; o estudo de Pires e Assis (2005) sobre a noção de lucro; a pesquisa de Araújo (2007) sobre o desenvolvimento do pensamento econômico e o trabalho de Monteiro e Saravali (2009) sobre a noção de violência em crianças e adolescentes.

Os resultados dessas pesquisas nos auxiliam a compreender a construção do conhecimento social, mostrando, em relação a diferentes conceitos e noções, como as crianças dão sentido à realidade. Os estudos referentes à construção desse tipo de conhecimento mostram o que as crianças fazem com as informações provenientes do ambiente social, com os conteúdos que lhe são transmitidos, bem como explicam processos e concepções peculiares que os sujeitos têm e vão construindo sobre a realidade ao longo do seu desenvolvimento. Tais resultados são bastante significativos não somente para aqueles que se dedicam ao estudo da epistemologia ou da psicologia, mas também para os que lidam com a pedagogia.

Um aspecto interessante da realidade social diz respeito à escola e ao professor. Como os sujeitos veem o papel da escola e suas funções? Como avaliam a atuação e a função dos professores? Que percepções têm dessas questões? No contexto brasileiro, seguindo o referencial piagetiano, temos o trabalho de Cantelli (2000) que observou uma evolução das representações sobre a escola em crianças e adolescentes.

Considerando a importância de realizarmos pesquisas referentes a noções sociais a fim de conhecer como os sujeitos interpretam a realidade e, observando a necessidade de se investigar questões relacionadas à realidade escolar, rea-

lizamos um estudo³ que objetivou investigar as representações de escola e de professor em crianças de 7 e 8 anos, conforme veremos a seguir.

CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Além do objetivo geral de investigar como os sujeitos viam a escola e o professor, objetivamos também comparar as representações conforme o ambiente escolar no qual os participantes da pesquisa estavam inseridos. Assim, trabalhamos com 30 sujeitos entre 7 e 8 anos, regularmente matriculados numa primeira série considerada um ambiente tradicional e 22 alunos regularmente matriculados numa primeira série considerada um ambiente sócio-moral construtivista, totalizando, portanto, 52 sujeitos.

As salas selecionadas para participarem da pesquisa pertenciam a escolas públicas, localizadas numa cidade do interior do estado de São Paulo. O ambiente tradicional apresentava as seguintes características: presença de relações coercitivas, autoritarismo da professora, expiação, rigidez e, muitas vezes, agressão à autoestima dos alunos. Já o ambiente sócio-moral construtivista apresentava uma postura docente diferenciada com a existência de discussão prévia das atividades a serem desenvolvidas, rodas de conversas, sistema de votação para tomada de decisões, momentos de construções coletivas de textos, trabalho em duplas e resolução de conflitos de indisciplina sempre por meio de conversas.

Nossa hipótese era de que haveria diferença entre as representações das crianças conforme o ambiente pesquisado. Acreditávamos que os sujeitos do ambiente considerado sócio-moral construtivista teriam noções mais avançadas sobre os temas em questão, apresentando uma compreensão melhor da realidade social. Considerávamos como o próprio Piaget (1998) apontava, que por estarem num ambiente mais propício ao diálogo e à troca, os alunos teriam mais condições de pensar a realidade social considerando mais os inúmeros fatores nela envolvidos.

Para a coleta de dados, utilizamos três instrumentos conforme o que queríamos investigar: a escola, o professor, a aprendizagem etc. Esses instrumentos são: uma entrevista clínica, a análise de uma história fictícia e uma proposta de desenho; todos foram aplicados individualmente a partir do método de pesquisa utilizado por Piaget e seus seguidores, ou seja, o método clínico-crítico (PIAGET, 1979). Em razão dos limites necessários para esse artigo, trabalharemos somente com as representações sobre o professor que puderam ser analisadas a partir de algumas questões contidas na entrevista.

3 Financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP.

No momento da coleta, cada criança era convidada individualmente a se retirar da sala de aula e a se dirigir a outra sala destinada à realização da pesquisa. A criança permanecia nesse local com o experimentador entre vinte e quarenta minutos ou até que terminasse a aplicação dos três instrumentos que seguiam sempre a mesma seqüência: aplicação da entrevista, análise da história e realização do desenho.

As questões que compuseram a entrevista foram as seguintes:

- 1- Você acredita ser importante frequentar a escola? Por quê?
- 2- O que você faz na escola? Isso serve para quê? ⁴
- 3- Qual o momento do dia (rotina escolar) que você mais gosta? E o que menos gosta?
- 4- O que é preciso para ser uma escola? Por que é necessário tudo isso?
- 5- Para você, o que é uma escola boa? E uma escola ruim?
- 6- Para você o que um professor faz? Para que serve um professor?
- 7- Qualquer pessoa pode ser professor? Como a pessoa aprende a ser professor?
- 8- Para você o que seria um “bom” professor? E um “mau” professor?
- 9- Como se deve ensinar?

OS RESULTADOS

Para a análise dos dados obtidos optamos pelo agrupamento das perguntas em eixos temáticos, facilitando assim a interpretação dos dados. Em relação às ideias dos sujeitos sobre o professor, os eixos ficaram definidos da seguinte forma:

- Primeiro eixo temático – Objetivo educacional da profissão professor, referente às questões: “Para você o que um professor faz? Para que serve um professor?”
- Segundo eixo temático – Compreensão da necessidade de formação para o exercício da função de professor, referente às questões: “Qualquer pessoa pode ser professor? Como uma pessoa aprende a ser professor?”
- Terceiro eixo temático – Concepções de “bom” e “mau” professor, referentes às questões: “Para você o que seria um “bom” professor? E um “mau” professor?”.
- Quarto eixo temático – Atuação docente, referente à questão: “Como se deve ensinar?”

4 As questões 2, 4 e 7 foram extraídas da pesquisa de Cantelli (2000).

PRIMEIRO EIXO TEMÁTICO – OBJETIVO EDUCACIONAL DA PROFISSÃO PROFESSOR

Os sujeitos foram questionados sobre o objetivo educacional da profissão de professor com a finalidade de descobrirmos como viam o trabalho de um professor, seu escopo e designação. Conforme dito anteriormente, as questões analisadas neste eixo são as seguintes: Para você o que um professor faz? Para que serve um professor? Foram encontradas três categorias de respostas:

CATEGORIA 1 – MANTER DISCIPLINA

As respostas enquadradas aqui dizem respeito à função de professor relacionada unicamente para a manutenção da disciplina da sala de aula ou da escola como um todo. Dentre as respostas mais comuns estão: *“para separar brigas”, “fazer os alunos ficarem quietos”,* entre outras, como mostram os exemplos a seguir:

LAR (7,0 AT⁵) – Para você o que faz um professor? Para que serve um professor? – *Para colocar de castigo quando tá bagunçando.*

TAU (7,4 ASMC⁶) – Para você o que faz um professor? – Para que serve um professor? – *Pra quem fica brigando ele vai lá e briga, ele vai pra separar as brigas.*

CATEGORIA 2 – ENSINO DE CONTEÚDOS ESCOLARES

Nesta categoria, a função do professor seria o ensino de conteúdos escolares como *“ensinar a ler”, “escrever”, “fazer a tarefa”* entre outras. Vejamos alguns exemplos:

GAB (7,3 AT) – Para você o que um professor faz? – Para que serve um professor? – *Ensina, brinca de vez em quando e ele sempre serve a vida inteira para ensinar as crianças.*

JOF (8,1 ASMC) – Para você o que faz um professor? – Para que serve um professor? – *Pra escrever, pra ela ajudar nós a aprender a ler, escrever, ler livro, fazer continha.*

CATEGORIA 3 – CRESCIMENTO PESSOAL

A categoria crescimento pessoal refere-se às respostas nas quais a função do professor seria ainda oferecer a possibilidade aos alunos de *“ficar inteligente”, “ficar mais sabido”*. Como ilustram:

5 Ambiente Tradicional.

6 Ambiente Sócio-Moral Construtivista.

VIN (7,11 AT) – Para você o que faz um professor? – Para que serve um professor? – [...] *pra fazer nós ficar inteligente.*

A quantificação das respostas por categorias é apresentada na tabela a seguir considerando o ambiente escolar pesquisado.

TABELA 1: Distribuição de frequência e frequência relativa do objetivo educacional da profissão professor segundo o ambiente escolar pesquisado.

| Eixo Temático: | AMBIENTES | | | |
|---|----------------|----------------|----------------------------|-----|
| | Tradicional | | Sócio-Moral Construtivista | |
| Objetivo educacional da profissão professor | f ⁷ | % ⁸ | f | % |
| 1- Manter disciplina | 2 | 7% | 3 | 14% |
| 2- Ensino de conteúdos escolares | 29 | 97% | 20 | 91% |
| 3- Crescimento pessoal | 2 | 7% | 0 | 0% |
| 4- Outros | 0 | 0% | 1 | 5% |

SEGUNDO EIXO TEMÁTICO – COMPREENSÃO DA EXISTÊNCIA DA NECESSIDADE DE FORMAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DA FUNÇÃO DE PROFESSOR.

Neste eixo temático, buscamos explorar as ideias que os sujeitos têm sobre a necessidade de formação para o exercício da função de professor. Para isso foram formuladas as seguintes questões: “Qualquer pessoa pode ser professor?” “Como uma pessoa aprende a ser professor?”.

Além do estudo de Cantelli (2000), a análise deste eixo temático toma como base ainda a pesquisa sobre concepções do acesso a diferentes profissões, realizada por Sierra e Enesco (1993). Nos estudos realizados por estas autoras encontram-se categorias semelhantes aos dados obtidos na presente pesquisa, tais como as explicações pautadas na necessidade de ser maior de idade, observar outro profissional na prática e ainda a aquisição de conhecimentos específicos como exemplos de explicações dadas pelas crianças para o acesso a profissões.

7 Cabe destacar que a frequência de respostas não corresponderá ao total de sujeitos da pesquisa já que um mesmo sujeito poderá fornecer em uma resposta explicações decorrentes de uma ou mais categorias diferentes.

8 O cálculo percentual foi baseado no total de sujeitos de cada ambiente: Ambiente Tradicional (30) e Ambiente Sócio Moral Construtivista (22).

As respostas provenientes dessas questões foram agrupadas em seis categorias:

CATEGORIA 1 – DESEJO PESSOAL

A categoria desejo pessoal apóia-se nas respostas em que está presente a ideia de que basta querer para ser professor. 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. Destacamos alguns exemplos:

NAJ (8,1 AT) Qualquer pessoa pode ser professor? – *Pode.* – Como uma pessoa aprende a ser professora? – *Tem que resolver se você quer ser professora ou outra coisa, aí tem que falar com o dono da escola pra ver se tem lugar pra ser professora ou ajudante de professora.*

CLE (7,2 ASMC) Qualquer pessoa pode ser professor? – *Não.* – Como se aprende a ser professor? – *Tem que arrumar uns papel pro diretor dela, os papel assinado.*

CATEGORIA 2 – SER ADULTO

Nessa categoria, as respostas não consideram a necessidade de formação e a idade aparece como única exigência para o exercício da função de professor. Vejamos alguns exemplos:

PHS (8,1 AT) – Qualquer pessoa pode ser professor? – *Pode.* – Como se aprende a ser professor? – *Ela tem que ficar na escola, aí quando crescer vai saber tudo e vai virar professora.*

JOO (7,6 ASMC) – Qualquer pessoa pode ser professor? – *Pode.* – Como se aprende a ser professor? – *Eles estuda aí cresce aí eles faz atividades pra nós.*

CATEGORIA 3 – APRENDENDO NA PRÁTICA

As respostas que originaram essa categoria vinculam o exercício da função à necessidade de o indivíduo praticar atividades relacionadas à profissão de professor. Bastaria, portanto, realizar essas atividades para ser professor. Os sujeitos apresentam explicações semelhantes a:

GAA (7,8 AT) – Qualquer pessoa pode ser professor? – *Pode... não!.* – Como se aprende a ser professor? – *Tem que escrever coisa na lousa todo dia, tem que dar desenho pra nós e aí vai aprendendo.*

JOF (8,1 ASMC) – Qualquer pessoa pode ser professor? – *Pode.* - Como ela aprende a ser professora? – *Ela tem que ficar na primeira série, depois na segunda, terceira, quarta, quinta, sexta, sétima, oitenta e nove. Depois ela aprende a ler e ser professora [...].*

CATEGORIA 4 – OBSERVAR A PRÁTICA DE OUTRO PROFISSIONAL

Essa categoria é formada por respostas que também não levam em consideração a necessidade de formação, nelas aparece uma primeira ideia de apropriação das atribuições inerentes à função, tais como:

IGO (7,9 AT) – Qualquer pessoa pode ser professor? – *Sim, ela tem que ir numa escola, olha, aprende tudo e aí já pode ser professora.*

WEN (7,8 ASMC) – Qualquer pessoa pode ser professor? – *Pode.* – Como se aprende a ser professor? – *Tentando... vendo o que outro professor faz, aí virá também.*

CATEGORIA 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 generalizada, indistintamente. Exemplos:

LUI (7,4 AT) – Qualquer pessoa pode ser professor? – *Não.* – Então como a pessoa aprende a ser professor? – *Tem que estudar. Ela tem que estudar quando ela é pequena, estudar, estudar quando é grande [...].*

GBY (7,3 ASMC) – Qualquer pessoa pode ser professor? – *Pode.* – Como se aprende a ser professor? – *Ela tem que estudar pra ser professora, ela estuda, mas tem que ser escola boa.*

CATEGORIA 6 – AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS

A categoria seis reúne respostas em que a formação está associada, exclusivamente, à aquisição de competências inerentes à função de professor e num lugar específico. Como ilustra:

CAR (7,4 ASMC) – Qualquer pessoa pode ser professor? – *Tem que fazer faculdade.* - Como se aprende a ser professor? – *Tem que ir num lugar que chama faculdade, aí se passou aí ela pode.*

A quantificação das respostas por categorias é apresentada na tabela a seguir considerando o ambiente escolar pesquisado.

TABELA 2: Distribuição de frequência e frequência relativa da compreensão da necessidade de formação para o exercício da função de professor segundo o ambiente escolar pesquisado.

| Eixo Temático | AMBIENTES | | | |
|--|-------------|-----|-------------------------------|-----|
| | Tradicional | | Sócio-Moral Construtivista | |
| | f | % | f | % |
| Compreensão da necessidade de formação para o exercício da função de professor | | | | |
| 1- Desejo pessoal * | 18 | 60% | 4 | 18% |
| 2- Ser adulto | 7 | 23% | 7 | 32% |
| 3- Aprendendo na prática * | 18 | 60% | 6 | 27% |
| 4- Observar a prática de outro profissional | 3 | 10% | 5 | 23% |
| 5- Necessidade indiferenciada de formação | 5 | 17% | 4 | 18% |
| 6- Aquisição de competências | 0 | 0% | 3 | 14% |
| 7- Não respondeu | 2 | 7% | 2 | 9% |

Em 1: $\chi^2 = 7.461$; gl = 1; p = 0.0063

Em 3: $\chi^2 = 4.233$; gl = 1; p = 0.0397

O teste Qui-Quadrado efetuado na categoria “Desejo pessoal” apontou uma relação bastante significativa ($p < \alpha$) entre ambiente e consideração de que seja somente necessário desejar para ser professor. A maioria dos alunos inseridos no ambiente tradicional tende a considerar como suficiente o desejo para o exercício da função de professor.. Dessa forma, $X^2 = 7.461$; gl = 1; P = 0.0063.

A partir da aplicação do Teste Qui-Quadrado para a categoria “Aprendendo na prática” e ambiente escolar, obteve-se resultados estatisticamente significantes ($p < \alpha$), apontando assim uma relação significativa entre ambiente e a consideração da necessidade de exercício prático para ser um professor. Entre os alunos inseridos no ambiente tradicional há uma tendência maior a indicar a presença de ações práticas como necessidade para o exercício da função de professor.

TERCEIRO EIXO TEMÁTICO – CONCEPÇÕES DE “BOM” E “MAU” PROFESSOR

Na busca de se conhecerem as concepções infantis sobre o “bom” e o “mau” professor foram formuladas as seguintes questões: “Para você o que seria um “bom” professor? E um “mau” professor?”.

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

CATEGORIA 1 – ASPECTOS SUBJETIVOS

Dentro dessa categoria encontram-se as respostas em que a diferença entre o “bom” e o “mau” professor estão apoiadas em explicações subjetivas, como os valores e os comportamentos dos docentes, por exemplo, o “bom” professor seria o que: “*brinca*”, “*não fica gritando*”, “*dá coisas ... canetinha, desenho, lápis...*”, “*que não briga*”, “*é bonzinho*” e etc; e na maioria das vezes o “mau” professor seria exatamente o contrário do primeiro. Alguns exemplos:

FAL (8,2 AT) – Para você como seria o “bom” professor? – *É uma professora que dá coisas pra gente... dá canetinha, dá lápis, dá bolsa, dá uniforme... leva a gente na informática, chama os pais dos alunos pra vim na reunião conversar, se o aluno perder o ônibus a professora leva em casa, dá carinho.* – E como seria um “mau” professor? – *Ele só fica gritando com os alunos, briga, não dá lápis e nem caderno, não dá uniforme, bolsa, camiseta.*

JUS (7,4 ASMC) – Para você como seria um “bom” professor? – *Ele faz algumas brincadeiras com a gente, ele brinca.* – E como seria um “mau” professor? – *Ele não deixa ir no banheiro, beber água.*

CATEGORIA 2 – ASPECTOS RELACIONADOS AO ENSINO E À APRENDIZAGEM

Nesta segunda categoria de respostas estão as explicações pautadas nas questões referentes ao ensino e aprendizagem, como por exemplo, o que caracteriza o “bom” professor é o fato de que: “*ensine bastante*”, “*faz a gente aprender a ler e escrever*” e etc. Exemplos:

NAJ (8,1 AT) – Para você como seria um “bom” professor? – *O bom professor faz as coisas com as crianças mais boas, muito mais sabidas do que as mais ruins que não aprendem nada. As crianças que não sabem só vão ficando burras.* – E como seria um “mau” professor? – *Ele não faz nada com as crianças, deixam elas burras deixam sem fazer nada ou manda fazer umas coisas que ela nem sabe o que tá mandando.*

CAR (7,4 ASMC) – Como você acha que seria um “bom” professor? – *Que ensina a ler, escrever, aprender com professor.* – E como seria um “mau” professor? – *Que ensina a bater, que não ensina a ler, escrever.*

A quantificação das respostas por categorias é apresentada na tabela a seguir considerando o ambiente escolar pesquisado.

TABELA 3: Distribuição de frequência e frequência relativa das concepções do “bom” e “mau” professor segundo o ambiente escolar pesquisado.

| Eixo Temático: Concepção de “bom” e “mau” professor | AMBIENTES | | | |
|---|-------------|-----|-------------------------------|-----|
| | Tradicional | | Sócio-Moral Construtivista | |
| | f | % | f | % |
| 1- Aspectos subjetivos | 26 | 87% | 19 | 86% |
| 2- Aspectos relacionados ao ensino e a aprendizagem | 4 | 13% | 5 | 23% |
| 3-Não sabe/outros | 2 | 7% | 0 | 0% |

QUARTO EIXO TEMÁTICO – ATUAÇÃO DOCENTE

Finalmente, neste último eixo são apresentadas as respostas das crianças quanto à atuação docente. Para isto foi feita a seguinte questão - Como se deve ensinar?

Foram obtidas quatro categorias de respostas:

CATEGORIA 1 – POR MEIO DA COAÇÃO

Segundo estes sujeitos a forma como se deve ensinar é através da coação: *“faz todo mundo ficar quieto”, “põe de castigo”, “brigando”.* Exemplos:

BRU (7,6 AT) – Como você acha que se deve ensinar? – *Deixar de castigo, mandar bilhete pra mãe e dar suspensão.* – E por que você acha que tem que fazer essas coisas? – *Porque aí a mãe dele bate nele aí ele obedece.*

JOO (7,6 ASMC) – Como você acha que se deve ensinar? – *[...] Quem faz bagunça manda pro conselho tutelar [...].*

CATEGORIA 2 – TRANSMISSÃO DE CONTEÚDOS

Esta categoria diz respeito às respostas dos sujeitos em que o modo de ensino seria a transmissão de conteúdos escolares, principalmente a ideia de que “*A professora escreve e os alunos copiam*”. Por exemplo:

GAH (7,5 AT) – Como você acha que se deve ensinar? – *Escreve na lousa e a molecada copia.*

LND (8,0 ASMC) – Como você acha que se deve ensinar? – *Tem que passar aula, aí as crianças têm que copiar tudo que passar na lousa.*

CATEGORIA 3 – ENSINANDO VALORES

As respostas desta categoria são referentes ao ensino não mais de conteúdos escolares, mas de forma a transmitir valores como “*ensinar a ser bom*”, “*a não brigar*”, “*ter respeito*” entre outras, como demonstram:

ALA (8,2 AT) – Como você acha que se deve ensinar? – *[...] ir ensinando a respeitar os mais velhos, pra respeitar a professora e aí a professora respeita as crianças e aí as crianças respeitam a professora.*

ROB (8,5 ASMC) – Como você acha que se deve ensinar? – *Não brigar, não bater, não xingar [...].*

CATEGORIA 4 – POR MEIO DA COOPERAÇÃO

Nessa categoria se insere as respostas em que o ensino deve ser pautado na cooperação, como ilustram os exemplos a seguir:

TIF (7,11 AT) – Como você acha que se deve ensinar? – *Falando baixinho e se a criança ainda não aprender ela vai lá ensinar e se a pessoa ainda não aprendeu a ler ela lê pra pessoa.*

YME (7,8 ASMC) – Como você acha que se deve ensinar? – *Ensina, quando erra passa na lousa e conversa [...] fala pra criança que tem que ter força pra aprender a ler e escrever.*

A quantificação das respostas por categorias é apresentada na tabela a seguir considerando o ambiente escolar pesquisado.

TABELA 4: Distribuição de frequência e frequência relativa do objetivo do ensino segundo o ambiente escolar pesquisado.

| Eixo Temático | AMBIENTES | | | |
|-----------------------------|-------------|-----|-------------------------------|-----|
| | Tradicional | | Sócio-Moral Construtivista | |
| | f | % | f | % |
| Atuação Docente | | | | |
| 1- Por meio da coação | 4 | 13% | 1 | 5% |
| 2- Transmissão de conteúdos | 22 | 73% | 21 | 95% |
| 3- Ensinando valores | 3 | 10% | 3 | 14% |
| 4- Por meio da cooperação | 4 | 13% | 1 | 5% |

DISCUSSÃO

De acordo com Delval (2002) as interpretações da realidade social são compostas por estágios que os sujeitos vão percorrendo na construção de suas concepções. O autor sustenta ainda que “existem concepções de mundo que se aplicam a diferentes domínios e que têm características semelhantes na forma de abordá-los” (p. 223). Essas semelhanças podem ser delineadas segundo três níveis de compreensão que possuem as seguintes características:

NÍVEL I – São enquadradas aqui as interpretações 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.

NÍVEL II – São incluídas aqui as crenças em que se observa o início de consideração de aspectos não visíveis da situação, ou seja, os sujeitos começam a evidenciar uma primeira tentativa de levar em conta processos inferidos a partir de informações de que dispõem. Os conflitos são mais claramente percebidos, embora os sujeitos não consigam encontrar soluções satisfatórias pela dificuldade em 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.

NÍVEL III – Aqui as explicações rudimentares dos níveis anteriores são substituídas por concepções que consideram os processos ocultos e não visíveis, também

característicos das relações sociais. 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

Como pode ser observado, a grande maioria das respostas apresentadas no presente artigo encontra-se no Nível I, definido por Delval (2002). Os sujeitos apresentaram certa dificuldade em coordenar diferentes fatores, sobretudo, processos ocultos na análise das questões propostas.

Essas respostas mostram os processos singulares que as crianças percorrem na tentativa de compreensão da realidade que as cerca e que como ideias que não são transmitidas pelo meio (adultos ou outras formas de comunicação) fazem parte do pensamento desses sujeitos.

No entanto, ao compararmos as diferenças existentes entre os ambientes, somente no segundo eixo temático “Compreensão da existência da necessidade de formação para o exercício da função de professor” foram encontradas diferenças significativas. Assim, respostas mais elementares para a questão estiveram presentes em maior número no ambiente tradicional de ensino, enquanto que respostas consideradas mais avançadas apareceram mais no ambiente sócio-moral construtivista.

A análise de todos os dados obtidos na pesquisa nos três instrumentos (entrevista, história e desenho) nos apontou o seguinte:

Em relação às ideias sobre a escola contidas na entrevista, observamos uma diferença significativa entre os ambientes no que diz respeito à caracterização inicial da escola. Assim, as crianças inseridas no ambiente tradicional consideraram que para a existência de uma escola é necessário somente aspectos materiais; já aquelas inseridas no ambiente sócio-moral construtivista consideraram a necessidade de outros elementos, tais como as pessoas, apresentando, portanto, uma resposta mais avançada. As crianças inseridas no ambiente considerado construtivista também apontaram aspectos subjetivos e referentes a comportamentos considerados adequados para a caracterização de uma boa escola, o que não ocorre com os alunos do ambiente tradicional.

A história utilizada na pesquisa apresenta uma situação fictícia de uma criança que não aprende; os sujeitos foram então convidados a pensar sobre a situação e analisar o papel da escola e do professor na situação. Os resultados mostraram haver uma diferença muito significativa na maneira como os sujeitos resolviam o problema existente entre professor e aluno. Os alunos inseridos no ambiente tradicional, em sua maioria, valeram-se mais da expiação e da coação para a resolução do problema; já a maioria dos alunos do ambiente sócio-moral

construtivista valeu-se mais de atitudes cooperativas e baseadas em relações de respeito mútuo.

A proposta de desenho solicitava da criança uma representação de uma pessoa adulta que havia freqüentado a escola e outra que não havia freqüentado a escola. A aplicação do Teste Qui-Quadrado não evidenciou diferenças entre os ambientes.

Nesse sentido e de uma maneira geral, comparando-se os dados obtidos junto à entrevista, à história e ao desenho, pudemos observar pouca diferença em relação à construção de aspectos específicos do conhecimento social. A inferência que podemos realizar a partir disso é que, mesmo fazendo parte de ambientes diferenciados (o que ocasionou uma pequena diferença em alguns aspectos das respostas), se as crianças não estiverem submetidas a um trabalho voltado para a construção do conhecimento social, essa construção não ocorrerá sozinha.

O fato de poderem fazer parte de um ambiente escolar diferenciado pode ter contribuído para a existências de algumas diferenças significativas, indicativas da presença de ideias mais evoluídas ou de uma tendência a evolução maior do que as outras crianças do ambiente tradicional, que não tiveram as mesmas respostas.

No entanto, a pequena diferença encontrada nos dados da pesquisa nos faz inferir que se o assunto/tema não for trabalhado em sala de aula, não podemos pensar que os alunos estejam elaborando concepções mais avançadas sozinhos, razão pela qual a maioria das respostas encontrava-se no nível I nos dois ambientes.

Destacamos ainda que as noções sociais devem ser exploradas em sala de aula como mostrou as pesquisas de Borges (2001) e Saravali (1999), mas que devem sempre caminhar em prol dos processos percorridos pelas crianças.

Um trabalho que leve em consideração o desenvolvimento infantil deve ter como foco principal a criança e esta necessita ser vista como um sujeito ativo e capaz de construir suas próprias noções. Ao docente cabe o papel de instigar seu aluno, propondo desafios, desequilibrando-o a todo o momento. E isso deve ocorrer em relação a todos os tipos de conhecimento, inclusive o conhecimento social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa relatada aqui nos traz a oportunidade de refletirmos sobre várias questões relacionadas à construção do conhecimento social.

É preciso pensar no conhecimento social como algo que também é transformado pela mente do aluno, assim como o conhecimento físico e conhecimento

lógico-matemático. Dessa forma, a adoção de práticas de pura transmissão sobre as questões sociais, não permite aos indivíduos a reorganização de suas ideias prévias. Delval (1992) já salientava que se ignorarmos essas elaborações singulares que os alunos realizam, corremos o risco de lhes estabelecer dois sistemas separados de interpretação do mundo social. Um formado pelas próprias crenças dos sujeitos/alunos, e o outro formado pelas informações provenientes dos docentes e que passa a ser utilizado nas provas e exames, sem grandes reflexões.

Para que esses processos sejam respeitados, precisamos conhecer e considerar mais o que ocorre com nossas crianças. As pesquisas sobre a construção do conhecimento social têm avançado em nosso país, mas há ainda muitos aspectos a serem pesquisados no contexto brasileiro. Concordamos com Denegri (1998, p. 53) quando afirma:

[...] é necessário enfatizar que estamos diante de uma encruzilhada educativa que requer uma mudança profunda em nossas próprias representações referentes ao mundo social, não somente as crianças estão enfrentando a tarefa de construir o conhecimento social, também nós os adultos devemos enfrentar a tarefa de desconstruir nossos velhos esquemas para construir outros novos. Isso implica um trabalho conjunto da academia e os grupos de pesquisa para proporcionar insumos que nos permitam conhecer o modo como as crianças representam o mundo e também um esforço dos educadores para aproximar-se do mundo da infância e ajudá-los neste processo de construção.

Para que essa aproximação ocorra, necessitamos também investigar e propor reflexões sobre as implicações pedagógicas decorrentes da compreensão dos processos de construção do conhecimento social. Caminhar em prol desses processos é imprescindível para que o desenvolvimento se concretize. Como vimos, não basta apenas a organização de um ambiente diferenciado, é necessário um trabalho direcionado à construção das noções sociais que se quer abordar.

REFERÊNCIAS

AMAR, J.; ABELLO, R.; DENEGRI, M. **El desarrollo de conceptos económicos en niños y adolescentes colombianos y su interacción con los sectores educativo y calidad de vida**. Informe final Proyecto Colciencias 1215-11-369-97, 2001.

AMAR, J. *et al.* Representaciones acerca de la pobreza, desigualdad social y movilidad socioeconómica em Estudiantes universitários de la ciudad de Barranquilla, Colombia. **Investigaci3n y desarrollo**, Colombia, v. 4, n. 2, p. 312-329, 2006.

ARAÚJO, R. M. B. **O desenvolvimento do pensamento econ3mico em crianç**as: avaliaç3o e intervenç3o em classes de 3ª e 4ª s3rie do Ensino Fundamental. 2007. Tese (Doutorado em Educaç3o) - Faculdade de Educaç3o, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

ASSIS, O. Z. M. Conhecimento f3sico, conhecimento l3gico-matemático e conhecimento social. In: ASSIS, Mucio; ASSIS, Orly (Org.). **PROEPRE**: fundamentos te3ricos e prátca pedag3gica para a educaç3o infantil. Campinas: Faculdade de Educaç3o, Unicamp, 2003. p. 78-104.

BAPTISTELLA, E. C. F. **A compreens3o de um conteúdo de um comercial televisivo na inf3ncia**. 2001. Dissertaç3o (Mestrado em Educaç3o) - Faculdade de Educaç3o, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

BORGES, R. R. **A construç3o da noç3o de fam3lia em crianç**as pr3-escolares. 2001. Dissertaç3o (Mestrado em Educaç3o) - Faculdade de Educaç3o, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

BRAGA, A. **A influ3ncia do projeto “A formaç3o do professor e a educaç3o ambiental” no conhecimento, valores, atitudes e crenç**as nos alunos do ensino fundamental. 2003. Dissertaç3o (Mestrado em Educaç3o) - Faculdade de Educaç3o Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

CANTELI, V. C. B. **Um estudo psicogen3tico sobre as representaç3es de escola em crianç**as e adolescentes. 2000. Dissertaç3o (Mestrado em Educaç3o) - Faculdade de Educaç3o, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

CANTELLI, V. C. B. **Procedimentos utilizados pelas fam3lias na educaç3o econ3mica de seus filhos**. 2009. Tese (Doutorado em Educaç3o) - Faculdade de Educaç3o, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

DELVAL, J. La construcci3n espont3nea de las nociones sociales y su enseñanza. In: HUARTE, F. (Coord.). **Temas actuales sobre psicopedagog3a y did3ctica**. Madrid: Narcea/ II Congreso Mundial Vasco, 1988.

DELVAL, J. La representación infantil del mundo social In: TURIEL, E.; ENESCO, I.; LINAZA, J. (comps). **El mundo social en la mente del niño**. Madrid: Alianza, 1989.

DELVAL, J. **La construcción del conocimiento social**. 1990. (mimeo)

DELVAL, J. El constructivismo y la adquisición del conocimiento social. **Apuntes de Psicología**, Madrid, n. 36, p. 5-24, 1992.

DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento da criança**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DELVAL, J. Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad. **Educación en Revista**, Curitiba, n. 30, p. 45-64, 2007.

DELVAL, J.; ECHEÍTA, G. La comprensión en el niño del mecanismo de intercambio económico y el problema de la ganancia. **Infancia y Aprendizaje**, Madrid, n. 54, p. 71-108, 1991.

DELVAL, J.; PADILLA, M. L. **El desarrollo del conocimiento sobre la sociedad**. 1997 (mimeo).

DELVAL, J.; VILA, I. **Los niños y Dios** - ideas infantiles sobre la divinidad, los orígenes y la muerte. México: Siglo Veintiuno, 2008.

DENEGRI, M. A construção do conhecimento social na infância e a representação da pobreza e desigualdade social: desafios para a ação educativa. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DO PROEPRE, 15., 1998, Campinas. **A criança e a escola**. Campinas: UNICAMP/FE/LPG, 1998. p. 43-54,

DENEGRI, M.; DELVAL, J. Concepciones evolutivas acerca de la fabricación del dinero. I. Los niveles de comprensión. **Investigación en la escuela**, Sevilla, n. 48, p. 39-54. 2002a.

DENEGRI, M.; DELVAL, J. Concepciones evolutivas acerca de la fabricación del dinero. II. Los tipos de respuestas. **Investigación en la escuela**, Sevilla n. 48, p. 55-70, 2002b.

ENESCO, I. *et al.* **La comprensión de la organización social em niños y adolescentes.** Madrid: CIDE, 1995.

ENESCO, I. A representação do mundo social na infância. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DO PROEPRE, 12., 1996, Águas de Lindóia. **Construtivismo e Educação.** Campinas: FE/ UNICAMP, 1996. p. 109–122.

ENESCO, I. ; NAVARRO, A. El Conocimiento social. **Cuadernos de Pedagogia,** Barcelona, n. 244, p. 69-75, feb. 1994.

GODOY, E. **A representação étnica por crianças pré-escolares:** Um estudo de caso à luz da teoria piagetiana. 1996. 245f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

MONTEIRO, T. A.; SARAVALI, E.G.O que as crianças e adolescentes pensam sobre a violência, suas causas e soluções. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EPISTEMOLOGIA E PSICOLOGIA GENÉTICAS: atualidade da obra de Jean Piaget, 1., 2009, Marília. **Aprendizagem e conhecimento em construção.** Marília, 2009. p. 187-198.

NAVARRO, A.; PEÑARANDA, A. Qué es un rico?, y um pobre?: um estúdio evolutivo com niños mexicanos y españoles. **Infancia y Aprendizaje,** Madrid, n. 13, v. 1, p. 67-80, 1998.

PIAGET, J. **Psicologia e epistemologia.** Tradução: Maria de Fátima Bastos e José Gabriel Bastos. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1991. (Ed. Orig. 1972).

PIAGET, J. **A representação do mundo na criança.** Tradução Rubens Fiúza. Rio de Janeiro: Record, 1979.

PIAGET, J. **Estudios sociológicos.** Barcelona: Ariel, 1983a.

PIAGET, J. O tempo e o desenvolvimento intelectual da criança. 2. ed. Tradução: Nathanael Caixeiro, Zilda Daeir, Célia Di Piero. São Paulo: Abril Cultural, 1983b. p. 211-225. (Os Pensadores)

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia.** Tradução: Dirceu Accioly Lindoso, Rosa Maria R. Silva. Rio de Janeiro: Forense, 1998.

PIRES, L.; ASSIS, O. Z. M. As representações das crianças sobre a noção de lucro: a construção do conhecimento social numa perspectiva construtivista. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DO PROEPRE: Educação e Cidadania, 22., 2005, Campinas. [Anais...]. Campinas: UNICAMP/FE/LPG, p. 471, 2005.

SARAVALI, E.G. **As idéias das crianças sobre seus direitos:** a construção do conhecimento social numa perspectiva piagetiana. 1999. Dissertação (Mestrado em educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

SARAVALI, E. G. Trabalhando os direitos das crianças numa sala de educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambu. **40 anos da Pós-Graduação em Educação no Brasil:** produção de conhecimento, poderes e práticas. Caxambú, 2005. v. 1. p. 1-25.

SIERRA, P.; ENESCO, I. La comprensión del acceso a distintas profesiones: un estudio evolutivo. **Infancia y Aprendizaje.** Madrid, 1993. p. 40-61

TORTELLA, J. C. B. **Amizade no contexto escolar.** 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

TORTELLA, J. C. B. **A representação de amizade em díades de amigos e não amigos.** 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.