

**CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO**

**SENTIDOS E SIGNIFICAÇÕES DAS FESTAS ESCOLARES: IMPLICAÇÕES
PARA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO SOCIAL E DA NOÇÃO DE
CIDADANIA**

Marciana Roberta de Oliveira

Ribeirão Preto/ SP

2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

MARCIANA ROBERTA DE OLIVEIRA

**SENTIDOS E SIGNIFICAÇÕES DAS FESTAS ESCOLARES: IMPLICAÇÕES
NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO SOCIAL E DA NOÇÃO DE
CIDADANIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
do Centro Universitário Moura Lacerda de
Ribeirão Preto/ SP, para obtenção do título
de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Escolar
Linha de Pesquisa: Constituição do sujeito
no contexto escolar

Orientadora: Prof^ª. Dra. Carmen Campoy
Scriptori

Ribeirão Preto/SP

2010

Catálogo na fonte elaborada pela Biblioteca do
Centro Universitário Moura Lacerda
Bibliotecária Gina Botta Corrêa de Souza CRB 8/7006

Oliveira, Marciana Roberta de.

Sentidos e significações das festas escolares: implicações para construção do conhecimento social e da noção de cidadania / Marciana Roberta de Oliveira. -- Ribeirão Preto, 2010.
99 f.

Dissertação (Mestrado) -- Centro Universitário Moura Lacerda, 2010.
Orientador: Profa. Dra. Carmen Campoy Scriptori

1. Conhecimento social. 2. Cidadania. 3. Ensino. 4. Comemorações escolares. 5. Concepções infantis. I. Scriptori, Carmen Campoy. II. Centro Universitário Moura Lacerda. III. Título.

MARCIANA ROBERTA DE OLIVEIRA

**SENTIDOS E SIGNIFICAÇÕES DAS FESTAS ESCOLARES: IMPLICAÇÕES
NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO SOCIAL E DA NOÇÃO DE
CIDADANIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto/ SP, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Escolar
Linha de Pesquisa: Constituição do sujeito no contexto escolar

Comissão Julgadora

Orientador – Dra. Carmen Campoy Scriptori (CUML): _____

1º examinador – Dra. Sueli Ferreira (LABORARTE/FE/UNICAMP) _____

2º examinador – Dra. Maria de Fátima da S. C. G. de Mattos (CUML) _____

Ribeirão Preto, Agosto de 2010.

*E no meio de tanta gente eu encontrei você
Entre tanta gente chata sem nenhuma graça, você veio
E eu que pensava que não ia me apaixonar
Nunca mais na vida
Eu podia ficar feia, só e perdida
Mas com você eu fico muito mais bonita
Mais esperta
E podia estar tudo agora dando errado pra mim
Mas com você dá certo...*

*Você é uma luz para mim...
Me deu tudo que eu tenho de melhor
A sua vida , sua sabedoria, sua dedicação,
Sua fé, e a nossa Helena,
Enfim, me fez a pessoa mais feliz do mundo.*

*Dedico este trabalho ao meu maior
incentivador, Augusto Cesar Miele.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, que colocou pessoas tão especiais no meu caminho, e assim me fez uma pessoa de muita sorte.

A minha irmã Márcia pelo apoio incondicional e dedicação.

A minha querida orientadora, Prof^ª Carmen Campoy Scriptori, pela luz que ela sempre acendia quando me orientava, foi uma pessoa essencial em todos os momentos na construção deste trabalho.

Aos meus pais, meu irmão, por acreditarem em mim.

A Helena, que antes de nascer já me dava força.

A Maria de Fátima, a primeira professora a acreditar que eu seria capaz.

Ao amigo Gerson, pelos inúmeros pedidos atendidos e pela amizade.

A Banca Examinadora, nas pessoas da Prof^ª Sueli e Prof^ª Maria de Fátima, por aceitarem ao convite e pela participação e contribuição importante.

As amigas de mestrado Lilia, Claudia e Thelma, vocês me incentivaram, me apoiaram, pelos conselhos e divertimentos que vivemos neste momento de nossas vidas e pela companhia em congressos.

Aos companheiros do grupo de estudo em Piaget, Carmen, Claudia, Elaine, Ivana, Jair, Letícia, Lilia, e Thelma, e pelos grandes debates e conflitos envolventes que contribuíram para minha formação profissional e pessoal.

As escolas que, gentilmente, cederam o espaço para a realização da pesquisa, ao Diretor Flávio por facilitar meu trabalho, as crianças e professores por suas entrevistas, e a todos que de alguma maneira contribuíram para a conclusão desta pesquisa.

OLIVEIRA, M. R. **Sentidos e significações das festas escolares:** implicações na construção do conhecimento social e da noção de cidadania. Ribeirão Preto, SP, 2010. 99 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Moura Lacerda.

RESUMO

No calendário do ano letivo escolar constam diversas datas destinadas a comemorações e festividades que são executadas na escola. Contudo, os escolares sabem por que estas festas são realizadas na escola, em cumprimento ao currículo? Que sentidos lhes atribuem? E os professores, que sentidos dão a essas festas? Buscando respostas a esses questionamentos, o presente estudo se propõe a investigar as concepções de docentes e discentes sobre as festividades escolares e como estas podem influenciar no conhecimento social e formação da cidadania dos alunos. A relevância do estudo está em fazer emergir as concepções dos alunos sobre tais festividades, dado que qualquer atividade que se proponha em âmbito escolar alcança bons resultados quando se contextualiza de acordo com os interesses e necessidades das crianças. Para tanto foi realizada uma pesquisa qualitativa com 26 (vinte e seis) escolares e 7 (sete) professoras de uma escola pública do Ensino Fundamental de um município do interior estado de São Paulo. O referencial teórico se apóia na teoria de Jean Piaget e nas idéias de Juan Delval, autor que discorre sobre educação, escola, conhecimentos sociais, além de estudiosos como Philippe Perrenoud (2005), Severino (1992), Minayo (1994), entre outros. O procedimento metodológico para a coleta de dados foi a entrevista semi-estruturada, foi conduzida de acordo com os princípios do método clínico-crítico piagetiano. Confirmou-se a nossa hipótese de que as festas realizadas não colaborariam para o conhecimento social dos alunos e para que estes se tornassem cidadãos plenos. Os resultados nos mostram que escolares não aprendem porque o ensino dos conteúdos sociais, históricos e culturais das festas escolares não é tratado de maneira a gerar interesse e necessidade para sua assimilação.

Palavras-chave: Conhecimento Social. Cidadania. Ensino. Comemorações Escolares. Concepções Infantis.

OLIVEIRA, M.R. **Meanings and significances of school celebrations:** implications of the building of social knowledge and its notion of citizenship, Ribeirao Preto, SP, 2010. 99 p Dissertation (Master of Education) Centro Universitario Moura Lacerda.

ABSTRACT

In the calendar of the school year, there are several dates for the celebrations and festivities that are performed in school in compliance with the curriculum. However, do the students know why those celebrations are held in the school? What are the meanings for them? And the teachers, what do the celebrations mean to them? Aiming answers to these questions, the following paper seeks to investigate the concepts of teachers and students' body about the school festivals and how they can influence the social knowledge and citizenship formation of the students. The significance of this study is in bringing up the students' conceptions about such festivals, because any activity which is proposed in the school environment reaches good results when it is contextualized according to the interests and necessities of the children. For this purpose, it was held a qualitative research with 26 (twenty-six) students and 7 (seven) teachers of a primary public school of a city of Sao Paulo State, Brazil. The theoretical reference was based on Jean Piaget's theory and Juan Delval's ideas whose work describes education, school, and social knowledge, as well specialists like Philippe Perrenoud (2005), Severino (1992), Minayo (1994) et al. The methodological procedure of gathering data was an interview semi-structured, and it was held according to the principles of Piaget's analytical clinical method. Our hypothesis was confirmed. It stated that the celebrations held wouldn't contribute to the social knowledge of the students or their becoming of complete citizens. The results show that students do not learn because the teaching of social content, historical and cultural aspects of school parties is not treated so as to generate interest and need for their assimilation.

Key-words: Social Knowledge, Citizenship, Teaching, Celebrations, Children's Conceptions

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
DESENVOLVIMENTO.....	12
1.0 – REVISÃO DA LITERATURA.....	12
2.0 – REFERENCIAL TEÓRICO.....	20
2.1. Fundamentos da educação e da psicologia	20
2.2. Cidadania	26
2.3. A construção do conhecimento social na criança	37
2.4. O raciocínio na criança e uma proposta de como desenvolvê-lo.....	46
3.0 – A PESQUISA	54
4.0 – ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	59
CONCLUSÃO.....	82
REFERÊNCIAS.....	89
ANEXO I – Termo de consentimento e livre esclarecimento (professores).....	93
ANEXO II – Termo de consentimento e livre esclarecimento (pais ou responsáveis).....	94
ANEXO III – Solicitação de autorização para pesquisa.....	95
ANEXO IV – Certificado de Aprovação Comitê de Ética.....	96
APÊNDICE A – Roteiro para Entrevista com os alunos.....	97
APÊNDICE B – Roteiro para Entrevista com os professores.....	98

INTRODUÇÃO

A educação vem sendo objeto de várias pesquisas, com intuito de validar teorias nas quais vários educadores se apóiam, ou para tentar descobrir problemas e principalmente soluções para os mesmos, e muitas destas pesquisas têm preocupações com o currículo escolar e o desenvolvimento de docentes e discentes. Porém, todas têm um objetivo em comum: o de contribuir de alguma forma para o aprimoramento dos aspectos educacionais, adequando a educação às mudanças que ocorrem na sociedade.

A escolha do tema deste trabalho de pesquisa se deu mediante uma inquietação sobre a maneira de como eram elaboradas as festas, uma vez que são obrigatórias no currículo escolar, sobretudo como as crianças acolhiam os dados informativos destas festas. As festividades escolares, durante o ano letivo, são bastante comuns, todavia questiona-se em que sentido elas contribuem para o conhecimento social, dado que, enquanto educadores que somos, sabemos da importância das relações sociais para a constituição do sujeito.

O aprofundamento dos estudos da teoria piagetiana sobre o desenvolvimento infantil nos mostra o quanto é complexo este processo e como as atividades escolares ministradas de maneira equivocada podem ser inócuas, se não contribuírem de maneira efetiva para o desenvolvimento infantil.

Atualmente a educação escolar apresenta propostas de contextualizar toda atividade desenvolvida na escola, de maneira que estas tenham o objetivo de contribuir para formação do aluno na sua constituição como pessoa e como cidadão. Com isto, surgiu o desejo de saber se realmente as crianças, a partir destas festas, adquirem conhecimentos, principalmente os conhecimentos sociais.

Verificamos, em vários calendários escolares observados, que existem diversas datas destinadas às comemorações festivas e cívicas que os educadores têm a obrigatoriedade de organizar. Sendo assim, estas festas deveriam colaborar para a formação do sujeito, no sentido de esclarecer os direitos e deveres da pessoa humana, respeito à liberdade de expressão, admitindo as diferenças sociais, culturais, étnicas e

religiosas; enfim, para a inclusão do indivíduo na sociedade com participação atuante nas relações sociais.

Acreditamos que o estudo, pesquisa, registro e comunicação de um trabalho como este pode ampliar a troca de opiniões e experiências entre os educadores, contribuindo para a qualidade do esforço empreendido, além de viabilizar aos envolvidos no processo (educadores, educandos, familiares e comunidade), condições para apresentar o fruto de sua reflexão formativa e criativa.

Em escolas de nossa região, podemos constatar que se vem construindo diversas ações (como projetos pedagógicos, inserção de disciplinas extracurriculares, entre outras), que buscam oferecer possibilidades para que o aluno possa participar de experiências e vivências que estimulem novas escolhas e opções pessoais e sociais. Instituições de ensino públicas, particulares e organizações de educação formal ou não formal, podem elaborar propostas e práticas educativas com potencialidade de aprendizagem e conhecimento.

O estudo que ora apresentamos, com as concepções de alunos e professores sobre os sentidos e significados das comemorações escolares e da construção do sujeito como cidadão, é compatível com uma visão moderna de educação, em que os conteúdos são trabalhados sem fragmentações e buscando criar uma inter-relação com o processo de desenvolvimento e a aquisição de conceitos sobre o conhecimento social.

Sobretudo, justifica-se também por constataremos, entre inúmeros trabalhos de pesquisas realizadas e em andamento, que há um número pequeno de pesquisas que se propõem a investigar o conhecimento social, constatação esta, também, confirmada pela renomada pesquisadora Prof^{ra}. Dr^a. Cilene Ribeiro de Sá Leite Chakur, em conferência, realizada neste ano de 2009, na Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, no município de Marília – SP. Em sua explanação, a pesquisadora afirmou ter realizado um levantamento nesse sentido e que se preocupa com o pequeno número de pesquisas nesta área, principalmente, por entender que é de extrema importância este tipo de estudo, para entendermos o desenvolvimento dos alunos.

Essa nossa dissertação desenvolvida, foi baseada em uma pesquisa de campo, precedida por uma pesquisa bibliográfica, que apresentamos em quatro seções (ou

capítulos). Iniciamos com uma revisão de literatura, que é de grande importância para o texto, pois indica os estudos investigativos que vem sendo realizados sobre o tema de nosso interesse. Em seguida, apresentamos o referencial teórico, no qual nossa pesquisa se fundamenta seguido do relato da pesquisa propriamente dita, como foi desenvolvida e os resultados encontrados a partir dos critérios de análise a que nos propusemos. Finalmente, na conclusão desta dissertação, apresentamos algumas implicações pedagógicas para a educação escolar.

DESENVOLVIMENTO

1.0 - REVISÃO DA LITERATURA

Revedo os textos e trabalhos que abordam o tema festividades ou festas escolares, que é motivo de nossa investigação, pudemos verificar que existem muitas maneiras de abordarmos este tema.

Candido (2007), que trabalhou o tema “Cultura da escola: as festas nas escolas públicas paulistas (1890-1930)”, em sua dissertação de mestrado, destaca o papel destas festas no processo de constituição de um sistema público e estatal, e sua contribuição para disseminação de um ideal de escola e de sociedade republicana.

Nessa pesquisa, a autora conceitua cultura escolar, pesquisando como as festas variam de épocas e de sociedades, seguindo a cultura do momento em que está sendo realizada, com várias finalidades como: religiosas, sociopolíticas, ou simplesmente socialização e comemoração. Na fundamentação teórica, a autora utilizou obras de alguns estudiosos da cultura escolar, como André Chervel (1990), Viñao Frago (1996), e ainda um composto de texto como: A Eschola Pública (1895-1897), Revista Ensino (1902-1919), Revista Escolar (1925-1927). Também, se valeu de relatórios dos inspetores escolares publicados nos Anuários de Ensino do Estado de São Paulo.

Com esta pesquisa a autora pode conhecer concepções de ensino, concluindo que as festividades são um instrumento para adquirir conhecimentos normas e valores, além de ser um momento de descontração e lúdico para toda comunidade escolar.

Silva (2008a) pesquisou as festas escolares com um olhar direcionado para a cultura cívica em um colégio em Corumbá-MS, sob o tema “Festas Escolares e Cultura Cívica em Mato Grosso do Sul (1997-1998)”. Nas palavras da própria autora “Nós buscamos investigar a construção da memória histórica produzidas junto e para as instituições escolares, através das práticas educacionais das festas comemorativas e eventos ou de homenagens aos heróis nacionais e regionais, realizadas no período de 1977 a 1998...” (SILVA, 2008a, p. 02).

A autora julga que, pelo fato de o Estado do Mato Grosso do Sul, no período compreendido entre 1977 a 1998, ter passado por mudanças políticas significativas, as festividades escolares do colégio eram direcionadas, por isso não eram naturais nem inocentes, muito menos desinteressadas e imparciais. Eram festividades que tinham o escopo de marcar certos grupos, pessoas e ideias. Embora, com uma visão cívica diferentemente daquela a que nos propomos em nossa pesquisa, justifica-se mencionar esta pesquisa.

Gallego (2007) realizou uma pesquisa que investigou e procurou compreender o processo de construção da arquitetura temporal das escolas públicas primárias do estado de São Paulo e também dos quadros horários a serem seguidos na organização das atividades dos professores e alunos, o calendário escolar e suas significações: feriados, festas, comemorações de acordo com a legislação educacional paulista, no que consta de registros de revistas pedagógicas e alguns relatórios de inspetores. Gallego (2007) relata que se existia um calendário específico, ou mesmo uma legislação de um calendário escolar, para as escolas paulistas, cujas datas foram burladas, manipuladas, por professores, inspetores, diretores.

Os responsáveis pelo cumprimento daquela legislação atuavam como verdadeiros “arquitetos” das datas festivas. A autora ainda salienta que se tratava de um período republicano, no qual se difundia referências e símbolos nacionais. Destaca que o calendário de festividades escolares, quando se propõe a eleger e selecionar indica o que deve ser lembrado, conseqüentemente, algumas datas caem no esquecimento. Esta pesquisa é relevante para nosso trabalho, pois revela os sentidos e significados das festividades para o poder político.

Segundo Gaeta (2008), suas pesquisas sobre festas escolares revelaram que elas faziam parte da construção de uma Ideologia Estatal. As comemorações foram introduzidas nas escolas como uma extensão “do poder dominante”, como introjeção de valores patrióticos e civismo. A autora enfatiza que as festas escolares nada mais são do que a imposição de dominantes sobre os dominados. Ainda mais, quando se refere à década de 1930 a 1945, épocas do governo de Getúlio Vargas, ou mesmo durante a ditadura militar brasileira, nos anos de 1964 e 1984. Nesses períodos, principalmente, se destaca um único sujeito que é o Estado, atuando dominantemente sobre sujeitos passivos que são os escolares.

Nessa mesma vertente, Lopes (2008) realizou um estudo sobre festas escolares na Primeira República do Piauí, considerando esta um período muito importante para escola e cidade. Essas festividades acabaram abrangendo toda a comunidade, compreendendo solenidades cívicas como aberturas e encerramentos de anos letivos, formaturas, exposições escolares, festas religiosas, premiações de alunos, etc. O autor analisa as festas escolares sob o ponto de vista de que elas são “manifestação de sociabilidade no espaço escolar portadora de conteúdos relevantes da cultura local e modo de visibilidade pública da escola” (LOPES, 2008 p. 01).

Por meio de pesquisas em documentos como jornais e revistas locais, o estudo demonstrou que as comemorações escolares eram instrumentos para mostrar as ações pedagógicas como inovações de ensino para aquele período. Tais comemorações envolviam os alunos, os professores, intelectuais, autoridades públicas, a população de forma geral, em torno do que era festejado. Eram feitos discursos, havia apresentações teatrais, cantavam, tudo previamente preparado com o intuito de deixar clara a excelência pedagógica do estabelecimento de ensino. Outra forma que as escolas encontravam para marcar presença eram as festas de encerramento do ano letivo, as quais eram divulgadas nos meios de comunicação local como jornais, revistas e o rádio.

Já, Cláudio (2009) constatou em sua investigação que o dia de comemoração na escola é o momento em que o cotidiano dá lugar para a celebração almejada, ou seja, que é hora de relaxar um pouco as regras e substituí-las pela socialização. Citando DaMatta (1979), a autora mostra que as festas que acontecem na escola podem ser pensadas como rituais que celebram a ordem, pois, “[...] os rituais da ordem não se esgotam nessas festas grandiosas em que o mundo social é reafirmado e englobado pelo Estado e pela Igreja. Eles também estão presentes em situações muito mais familiares a todos nós, como as festas de formatura...” (DAMATTA, 1979, p.88). As festas escolares tem uma função social, porém não explicitamente. Claudio (2009) acredita que através de estudos sobre as comemorações escolares, baseados em suas crenças e valores, é possível se aprender muito com esses momentos em que a escola se abre para comunidade, com um intuito, aparentemente, sem função pedagógica ou ações diretamente educativas, mas, no entanto, provocam todas as relações sociais de âmbito escolar.

Em nossa pesquisa são estas questões sociais, ou melhor, o conhecimento social na visão de Delval, que queremos abordar.

Consultamos vários trabalhos que abordam conhecimento social e cidadania, como Ugaya, (2007) em sua dissertação de mestrado “A dança no projeto “Arte, Educação e Cidadania”: um relato de experiência”. Nesse trabalho o autor relata a experiência de uma intervenção pedagógica, aplicada a alunos que freqüentavam um Projeto Social idealizado por um Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação Física da Unicamp.

Este projeto tinha como objetivo o desenvolvimento social das crianças e dos adolescentes. A pesquisadora passou a ministrar aulas de dança, elaborou um diário de campo e colheu dados a partir de interações sociais do pesquisador com os pesquisados, a análise de dados se deu a partir da hermenêutica do próprio pesquisador. A dança nesta pesquisa foi o um instrumento utilizado para tentar aproximar os participantes e melhorar o convívio social. Na fala da autora “Uma das maiores conquistas neste projeto foi o estabelecimento de uma relação de respeito entre as crianças e os adolescentes” (UGAYA, 2007, p. 133). Com o desenrolar do trabalho a pesquisadora pode observar que vários tipos de agressões físicas e verbais foram diminuindo ao longo do desenvolvimento, pois segundo ela, os alunos estavam se envolvendo com as tarefas e não tinham muito tempo para agressões. Ugaya (2007, p 134) finaliza afirmando que: “Ao considerarmos a função social da dança, concluímos que é possível, através de seu ensino, encontrar novas formas de dialogar com o mundo”.

Ainda falando sobre conhecimento social, não podemos deixar de citar trabalhos que focaram a cidadania, pois além de ser também uma das questões de nosso interesse, a cidadania está inteiramente ligada ao conhecimento social. Silva (2006) fez uma pesquisa intitulada “A construção da noção de cidadania infantil no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil”, na qual a autora pode constatar que antigamente quando falávamos em cidadão, referíamos-nos a um cidadão na condição de adulto, mas atualmente, em discursos acadêmicos, defende-se a noção de criança cidadã.

Silva (2006) ressalta que até recentemente as crianças por definição não eram consideradas cidadãs, o homem adulto sim é cidadão por excelência, nas palavras da

autora [...] “É interessante observar a análise feita por Marshall sobre o conflito entre os direitos civis e sociais e a afirmação sobre o direito das crianças à educação”.

Para Silva (2006) Marshall afirma que:

A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito da criança freqüentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado. [...] A educação é um pré-requisito necessário da liberdade civil (MARSHALL, 1967, p. 73 *apud* SILVA, 2006, p. 41).

Portanto atualmente a cidadania se refere fundamentalmente à detenção de direitos (civis, políticos, sociais) e deveres (obrigações) por parte dos indivíduos.

A autora pesquisou quais as concepções de cidadania do Referencial Curricular Nacional para Educação infantil e relacionou com as concepções das crianças, tendo como objetivo identificar e analisar as concepções de cidadania e infância, como também a relação estabelecida entre elas. Concluiu que no RCN (Referencial Curricular Nacional) existe um esforço na tentativa de relacionar cidadania e infância, mas as crianças não têm plena consciência de seu *status* de cidadãs; o pouco conhecimento é transmitido por parte dos profissionais da área da educação. Silva (2006, p. 183) afirma: “Aquilo que é fundamental é assegurar que todas as crianças possam viver da melhor forma possível sua infância e, para isso, tenham também assegurados direitos fundamentais [...] enfim, as condições mínimas para uma vida saudável e digna como qualquer ser humano”. A autora conclui que o responsável pela criança tem a obrigação de reivindicar seus direitos.

Em sua tese de Doutorado “Participação Política como exercício de cidadania”, Freire (2006) acredita que o foco principal da política está no exercício da cidadania. Nesta pesquisa o autor estudou o desenvolvimento do ser humano desde o nascimento até a idade adulta e constatou que o ser humano é o único animal que tem seu desenvolvimento ligado ao convívio social. Em suas palavras (2006, p. 151) “[...] é apenas na sociedade que a criança, com suas funções mentais maleáveis e relativamente indiferenciadas, transforma-se num ser mais complexo e adquire maturidade”.

O autor afirma, ainda, que uma educação para cidadania não é apenas uma educação moral, com transmissão de valores, mas também uma educação cívica que garante um conhecimento de direitos e deveres, conhecimento de manifestações culturais, exercício de humanidade, principalmente, uma preparação, para que o indivíduo saiba como se portar como cidadão. Em sua pesquisa, ele acredita que as Políticas Públicas estão ligadas à formação do cidadão, mas cumpre ao legislador inspirar o cidadão e a este cidadão, com a educação, ter o hábito de exercer seus deveres e exigir seus direitos, e isto nos leva de volta a uma boa educação, uma educação para cidadania, uma nova escola voltada para compreensão do homem como ser completo, com direitos de existir com suas especificidades e diferenças.

Jacobi (2000), em sua obra apresenta uma reflexão sobre educação e suas possibilidades de ampliação da cidadania. Nessa obra estão descritos dados coletados em diversas cidades, como São Paulo, Santo André, Itu e Botucatu, com repercussões para a gestão da educação destes municípios. Para Jacobi (2009) as Políticas Públicas, também, interferem diretamente nos rumos da educação, conseqüentemente, na formação de cidadãos. Apesar de este trabalho focar mais as Políticas Públicas, as transformações na sociedade civil e no Estado, nos meados da década de 80, decidimos citá-lo para mostrar como a busca da cidadania plena é preocupação também de gestores.

Para este autor: O processo de construção da cidadania é perpassado por paradoxos, na medida em que se explicam três dinâmicas concomitantes – o reconhecimento e a construção das identidades dos distintos sujeitos sociais envolvidos, o contexto da inclusão das necessidades expressas pelos distintos sujeitos sociais e a definição de novas agendas de gestão, notadamente quanto à extensão dos bens a amplos setores da população. Esta noção de cidadania está estruturada a partir de uma definição legal dos direitos e deveres que a constituem. (JACOBI, 2000, p 15).

Já com outro olhar, mas também voltada para a educação para cidadania como o próprio título da dissertação indica “Rousseau e a Educação do Adolescente para Cidadania – Contrapontos com a atualidade”, Silva (2008b) em sua pesquisa afirma que a educação brasileira apesar de enfrentar uma crise, por diversos fatores, tem um grande objetivo almejado pelos educadores, que é uma educação para cidadania. A autora nos

relata com sua pesquisa, que os PCNS (Parâmetros Curriculares Nacionais) apontam ser possível esta educação para cidadania.

Silva (2008b) fez um estudo da temática rousseauiana relacionando-a com a educação na atualidade. No decorrer da pesquisa, a autora teve contato com crianças e jovens entre seis e vinte anos, relatando quando o tema em questão era abordado com os alunos mais jovens, estes se mostravam receptivos e atentos ao que seria discutido, enquanto que, quando abordado por alunos já adolescentes, muitos “boicotavam” a aula, fazendo barulho sem limite e sem nenhum comprometimento com o conteúdo discutido. Muitos até ofendiam colegas e ignoravam o professor, levando a pesquisadora a concluir que assuntos ligados à cidadania eram muito mais proveitosos com as crianças que adolescentes.

Com base no personagem *Emílio*¹, de Rousseau, a pesquisadora explica os conceitos desenvolvidos pelo escritor, analisa o conceito de educação negativa, faz uma análise da formação do homem e do cidadão, concluindo a pesquisa com duas considerações fundamentais acerca da educação dos adolescentes:

A primeira diz respeito à necessidade de se seguirem as máximas apontadas por ele, para o bom desenvolvimento da formação para a vida a sociedade, que pressupõe formação política: a segunda refere-se ao comprometimento dos educadores, com a efetivação dessas máximas como se fossem cláusulas do contrato pedagógico. (SILVA, 2008b, p. 105).

Finaliza a pesquisa afirmando que o sucesso da educação para cidadania depende muito do comprometimento dos professores e de suas crenças no processo de educação.

Outra dissertação de mestrado, interessante para o conhecimento social, realizada por Saravali (1999) com título: “As idéias das crianças sobre seus direitos: a construção do conhecimento social numa perspectiva piagetiana”, com objetivo de verificar as noções das crianças de uma classe pré-escolar sobre seus direitos. Foram pesquisadas crianças de cinco a sete anos de uma turma que seguia o PROEPRE: Programa de Educação Infantil e de Ensino Fundamental.

¹ O *Emílio*, de Jean Jacques Rousseau, é um ensaio pedagógico sob a forma de romance, no qual o autor procura traçar as linhas gerais que deveriam ser seguidas com o objetivo de fazer da criança um adulto bom.

Segundo Saravali (1999), os resultados demonstraram que as crianças não tinham conhecimento de seus direitos e, também, não conseguiam resolver problemas relacionados às situações que desrespeitavam e violavam estes direitos. Diante disso, a pesquisadora propôs atividades nas quais as crianças puderam ter alguma noção de seus direitos, e atividades em que elas tentassem refletir sobre os mesmos. A autora concluiu que é possível iniciar, já na educação infantil, atividades que abordem este tema.

Esta pesquisa de Saravali (1999) é uma das que mais se relaciona com o nosso tema de pesquisa, apesar de tratarmos das festividades escolares como instrumento sobre o estudo do conhecimento social e nossos sujeitos serem professores e alunos do ensino fundamental, pois, também utilizaremos como ferramenta os princípios do método clínico crítico piagetiano, utilizado pela autora.

Em nossa revisão de literatura pudemos verificar os trabalhos que temos a respeito de conhecimento social, cidadania, festividades e festas escolares, mostrando a diversidade de assuntos decorrentes deste tema. Isto nos faz acreditar na importância de nossa pesquisa como um assunto complexo e considerável para o entendimento das ideias prévias dos sujeitos, na esperança de colaborar de alguma maneira para desenvolvimento do indivíduo como aluno e como cidadão.

2.0 - REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Fundamentos da educação e da psicologia

Para realização desta pesquisa utilizamos como referencial teórico autores como: Piaget, Juan Delval, Philippe Perrenoud, Severino, Minayo, entre outros. Procuramos utilizar em nossa pesquisa textos com olhar no ensino numa perspectiva fenomenológico-crítico, enquanto processo de formação e transformação dos sujeitos, relacionando-os a conceitos implícitos da teoria piagetiana, do mesmo modo utilizamos os PCNs² do Ensino Fundamental.

Nos PCNs de ensino fundamental, existem várias indagações que nos levam a entender, que a escola tem responsabilidades na formação do cidadão e no desenvolvimento das representações sociais, conforme texto da introdução do PCN:

[...] Nesse sentido, a participação política nas sociedades contemporâneas, além de continuar a exercer seu papel de assegurar o acesso igualitário dos cidadãos às instituições públicas construídas para garantir o gozo dos direitos sociais e individuais - saúde, educação, moradia, transporte, preservação ambiental e segurança pessoal - assume outras funções decorrentes da complexificação do mundo contemporâneo. Envolve, nos dias de hoje, não somente o controle público e democrático das instituições, mas também o engajamento no processo de criação de novas instituições e de novos direitos, em resposta à dinâmica cada vez mais acelerada de mudanças sociais.

O exercício da cidadania exige o acesso de todos à totalidade dos recursos culturais relevantes para a intervenção e a participação responsável na vida social. Desde o domínio da língua falada e escrita, dos princípios da reflexão matemática, das coordenadas espaciais e temporais que organizam a percepção do mundo, dos princípios da explicação científica, das condições de fruição das obras de arte e das mensagens estéticas, domínios de saber tradicionalmente previstos como necessários na história das concepções sobre o papel da

² Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) constituem um referencial para fomentar a reflexão sobre os currículos estaduais e municipais, a qual já vem ocorrendo em diversos locais. Sua função é orientar e garantir a coerência das políticas de melhoria da qualidade de ensino, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contacto com a produção pedagógica atual.

educação no mundo democrático, até outras tantas exigências que se impõem como injunções do mundo contemporâneo (PCN, ENSINO FUNDAMENTAL, 1996, p. 15).

Para entendermos como é a maneira de pensar das crianças, precisamos entender como é o seu desenvolvimento, segundo Piaget (2006b) compreender e inventar são funções essenciais da inteligência, construindo estruturas, estruturando a partir do real, fica evidente que estas duas funções são inseparáveis, e para que possamos entender uma manifestação ou um acontecimento é necessário alterar as transformações de estruturas e dessas reconstruir novas estruturas, assim podemos dizer que seria uma reinvenção ou parte de uma invenção.

Segundo Piaget (2006b, p 36)

Se os antigos teóricos da inteligência (empirismo associonista etc.) punham em evidência a compreensão (assimilando-a a uma redução do complexo ao simples sobre um modelo atomístico onde a sensação, a imagem e a associação desempenham os papéis essenciais) e considerando a invenção uma simples descoberta de realidades já existentes, as mais recentes teorias, cada vez mais controladas pelos fatos, subordinam, inversamente, a compreensão à invenção, compreensão de um organismo contínuo de estruturas de conjunto.

Portanto, as estruturas dependem das ações para serem formadas, e Piaget (1967) afirma que no início da socialização, acontecem ações e junto com elas transformações que não apenas são importantes para a inteligência e para o pensamento, mas reverberam profundamente também na vida afetiva.

De acordo com Piaget, o homem é um ser social e, La Taille afirma: “Piaget costuma ser criticado justamente por ‘desprezar’ o papel dos fatores sociais no desenvolvimento humano. Todavia, nada seria mais injusto do que acreditar que tal desprezo realmente existiu” (LA TAILLE, 1992, p. 11).

Com esta fala, nos parece que o autor indigna-se quanto às críticas à teoria piagetiana, afirmando a ausência da interação social, pois, Piaget, como já enfatizamos, compreende o homem como característico ser social e não deve ser imaginado fora do contexto da sociedade. Piaget apenas conteve-se em fazer pesquisas sobre fatores sociais, pesquisas estas feitas amplamente pelo autor Juan Delval (1977, 1989, 1998a, 1998b, 2006, 2007).

Além disso, existem as relações originadas por nossos próprios pensamentos e sentimentos. Saltini (2008, p 36), diz que “Haverá um espaço e um tempo dentro da escola onde poderei colocar em evidencia aos meus colegas o mundo em que vivo minhas idéias, fantasias, minhas descobertas, invenções, desejos e sonhos”. Assim, as festas escolares também podem ser uma ocasião para a criança criar símbolos e valores diferenciados. Para o autor, é por meio dessas mesmas significações que o sujeito cria que se estabelecem os elos entre o mundo interior e o mundo exterior.

Saltini (2008, p. 36), ao citar Piaget, afirma que [...] “O pensamento, sendo uma transformação de significações, a compreensão nada mais é do que o processo de fabricar significações”. Assim, como as festividades rotineiras do currículo escolar constituem-se em conhecimentos novos a serem adquiridos pelos alunos, para os quais será necessário que lhes atribuam um sentido, e não apenas executem mecanicamente essas rotinas.

Segundo Piaget (1993), uma das formas de aprendizagem é a imitação. Como um dos processos de construção das representações mentais, a imitação permite reunir significante e significado. Assim sendo, mesmo baseando-se em atividades imitativas, as ações das festividades poderiam ser fonte de construção destas significações por parte dos alunos, se estes se envolverem nesse processo.

As representações do mundo social são todos os conhecimentos que o indivíduo vivencia desde o início de seu convívio social, como as relações entre pessoas dentro de instituições como família, círculo de amigos, etc. São relações psicológicas entre as pessoas, relações estas ligadas aos indivíduos. Existem, também, as relações que não são pessoais como as que se caracterizam pelas funções que as pessoas realizam na sociedade, tais como um vendedor de uma loja, um funcionário de um banco, etc. Nesse caso, as relações se dão mais com a função que o indivíduo exerce do que propriamente com a pessoa em si ou com sua personalidade. São as relações entre funções sociais. “Podemos assim dizer que em lugar de falar em conhecimento social, podemos falar em assuntos humanos que incluem conhecimento de si mesmo, quanto o conhecimento convencional inclui o conhecimento das instituições (DELVAL, 1994, p. 124).

Como conhecimentos de instituições existem inúmeros assuntos que poderíamos citar como a economia, a política, a nação, a família, a diversidade social, a guerra e

paz, a religião, a escola. Como podemos ver é muito amplo este tipo de conhecimento. Em nossa dissertação nos centramos na instituição escola e nas atividades festivas de seu currículo, apesar de acreditarmos, como Delval (1994), que todas as instituições estão interligadas nesses assuntos do conhecimento social.

Para o autor: [...] “As representações sociais estão compostas de normas ou regras sobre o comportamento do homem em distintas situações” (Delval, 1994, p. 125). Ou seja, o homem cria regras, transmite às crianças e as pressiona a seguir um padrão de comportamento, e a escola se torna um grande instrumento de transmissão de conhecimento da sociedade.

Para Delval (1998b), à medida que se desenvolvem, as crianças vão se questionando sobre vários aspectos de sua existência e com isto vão construindo suas representações de mundo. As questões feitas pelas crianças referem-se a vários aspectos do mundo natural, psicológico e social, contudo, em nossa pesquisa iremos enfatizar questões do mundo social ou, mais propriamente, o conhecimento social.

Ainda para Delval (1999, p. 123), quando falamos em representações do mundo social talvez a expressão nos proponha uma realidade equivocada, já que, por exemplo, ao sair para passear com um amigo, estamos realizando uma atividade social. A escola também realiza atividades sociais e é produtora de realidade social, contudo, cabe-lhe, enquanto instituição, ser a transmissora dos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade.

Delval (1998b) discorre que, ao nascer possuímos comportamentos que nos permitem atuar sobre o meio ou interpretá-los, chegando à terra com um número de capacidades bem menor do que iremos adquirir ao longo do nosso desenvolvimento e é com estas capacidades que, ao longo de sua vida, o indivíduo irá construir seu comportamento e sua inteligência. Para o autor “[...] Graças às nossas habilidades e a existência de um meio social, poderemos vir a configurar capacidades bastante complexas para interpretar e agir sobre a realidade (DELVAL, 1998b, p. 21).”

Ao longo de sua existência, os indivíduos formam estruturas e se desenvolvem atingindo vários estádios³, e verificamos os níveis destes estádios no comportamento humano, levando em conta o desenvolvimento físico e as interações sociais. Para Delval: “O que torna o comportamento humano muito poderoso é o fato de ele se desenvolver segundo padrões ou representações muito complexos da realidade” (DELVAL, 1998b, p. 21).

Os estádios a que se refere o autor são: A inteligência sensório-motora até 2 anos de idade; inteligência simbólica ou pré-operatória de 2 a 7, 8 anos; a inteligência operatória concreta de 7, 8 anos a 11, 12 anos; inteligência operatória formal a partir de 12 anos (PIAGET, 1967).

Com o surgimento de novas estruturas, que são diferentes das estruturas anteriores, pelo aumento do campo de aplicação e pela essência de suas coordenações, podemos verificar como se caracteriza cada estágio. As estruturas tem suas características que vão se modificando com o desenvolvimento subsequente. Para que haja uma melhor organização, como diz Piaget (1967, p. 14): “[...] cada estágio constitui então, pelas estruturas que o definem, uma forma particular de equilíbrio, efetuando-se uma evolução mental no sentido de uma equilibração sempre mais completa”.

No primeiro estágio, que Piaget chamou de sensório-motor ou pré-verbal, o indivíduo, ou melhor, dizendo a criança, procura coordenar e incorporar as informações recebidas pelos sentidos, limitando-se ao real, como esclarece Ferracioli (1999, p. 08): “[...] elabora o conjunto de subestruturas cognitivas ou esquemas de assimilação, que servirão de base para a construção das futuras estruturas decorrentes do desenvolvimento ulterior”.

Como afirma Piaget (2006a, p. 366):

Há, portanto, entre a inteligência sensório-motora que precede o surgimento da linguagem e a inteligência prática ulterior que subsiste nas realidades verbais e conceituais não apenas continuidade linear, mas também “defasagens em extensão” tais que, em presença de cada problema realmente novo, os mesmos processos primitivos de adaptação reaparecem, embora a importância disso diminua, de modo geral, com a idade.

³ Embora os tradutores usem o termo estágio, a palavra estágio é mais apropriada na língua portuguesa, sendo definida como período ou fase.

No estágio pré-operatório, pelo aparecimento da função simbólica, as crianças iniciam a aquisição da linguagem e ou de símbolos, dando início à representação de objetos ou acontecimentos, surgindo assim o pensamento simbólico e pré-conceitual. Com isso, o pensamento intuitivo avança lentamente, por meio de articulações, conduzindo ao início das operações. As operações são originadas das ações executadas pelos sujeitos sobre objetos simbólicos, ações estas feitas em pensamento, representando um possível acontecimento, com imagens mentais reproduzidas de sua aplicação a objetos reais, com aplicação direta a sistemas simbólicos.

No período seguinte, o das operações concretas, pode-se verificar que ocorre a transformação das intuições anteriormente articuladas em verdadeiras operações, notando-se o surgimento das noções de conservação, da causalidade e das noções de tempo, porém o pensamento das crianças preserva ainda seus laços com o mundo real, ou seja, suas operações estão ligadas às suas experiências concretas, como coloca Piaget (1967, p. 64) “[...] o pensamento concreto é a representação de uma ação possível [...]”.

E, finalmente, tendo como característica o raciocínio, desponta o período formal, e com ele surgem às operações formais, atingindo assim, o pensamento, a independência do real. Agora os atos dos sujeitos não se baseiam apenas em objetos ou realidades observáveis, mas conjuntamente em hipóteses que permitem às suas estruturas construir reflexões e teorias.

Conforme Piaget (1967, p. 64), ocorre "a libertação do pensamento", significando que a possibilidade está em primeiro plano em relação à realidade, para Ferracioli (1999, p. 8, 9) “Nesse período, além da lógica de proposições, são desenvolvidas, entre outras, operações combinatórias e de correlação”.

Para Piaget (1964), descritas as etapas do desenvolvimento, ainda resta o questionamento sobre que fatores o influenciam, mas Piaget responde: existem quatro fatores principais: a maturação, já que esse desenvolvimento é uma continuação da embriogênese; segundo, o papel da experiência adquirida no meio físico sobre as estruturas da inteligência; terceiro, a transmissão social num sentido amplo (transmissão lingüística, educação, etc.); e quarto, um fator que freqüentemente é negligenciado pelos educadores, mas que, parece fundamental e mesmo o principal fator, que é a equilíbrio ou auto-regulação.

Entendendo como ocorre o desenvolvimento das crianças podemos procurar conhecer as concepções dos escolares para levar a efeito uma educação de qualidade.

Por outro lado, temos a necessidade de conhecer o que a instituição escolar procura desenvolver em seus alunos, além do conteúdo científico. Para que levamos nossos filhos às escolas atualmente? O que a escola propõe como objetivos?

Segundo Delval (2006, p. 12), “[...] Hoje em dia as finalidades e metas que se pretende alcançar com a educação são muito menos claras do que há alguns anos, porque vivemos em uma sociedade mais complexa e plural”. Afirmo o autor que a escola, além de ensinar conteúdos, tem que preparar os indivíduos para a vida adulta em sociedade, formar cidadãos, com atributos que lhes permitam passar pelos conflitos da sociedade em que vive. Para tanto, a escola pode utilizar vários meios para chegar a este fim, o de formar cidadãos, mas o que é ser cidadão? Quais os instrumentos que a escola pode utilizar para ajudar a desenvolver a cidadania?

2.2. Cidadania

Quando falamos em cidadania, alguns dicionários como Cunha (1997) definem como: “Qualidade de cidadão”, mas não é apenas isto. Quando ouvimos esta palavra logo nos vem à mente os direitos dos cidadãos, de como estes direitos são adquiridos e principalmente de como estes direitos são exercidos, mas antes de tudo, quais outras definições de cidadania?

A palavra cidadania vem do latim, *civitas*⁴ (cidade), é o conjunto de direitos e deveres ao qual um indivíduo está sujeito em relação à sociedade em que vive.

Segundo Silva (2006), o cidadão é aquele que pode exercer seu direito em colaborar na administração da justiça, bem como exercer cargos públicos, assim a cidadania é outorgada a quem realmente tinha esta participação, associando assim a quem tinha uma participação ativa na vida pública.

⁴ De *civis* ("cidadão") + *-itas* ("condição de") –online <http://pt.wiktionary.org/wiki/civitas>

Para Dimenstein (1997), cidadania é o direito de ter uma idéia e poder expressá-la. É poder ter direitos civis sem constrangimento, como reivindicar direitos médicos, processar um comerciante que fornece uma comida estragada, poder usufruir de tudo que nos garante a constituição, ter atendimento de saúde, escola e o mínimo de saneamento básico para uma vida digna.

A cidadania, como conceito, sempre esteve ligada a noções de direitos e deveres que os indivíduos conquistam na sociedade em que estão inseridos. Direitos estes que incluem saúde, educação, moradia, direito a liberdade e direitos políticos, sendo este indivíduo, pelo menos teoricamente, um sujeito capaz de intervir no estado, colaborar com administração pública e exercer seu direito ao voto, mas até hoje, muitos destes direitos não são exercidos, apesar de todos os indivíduos serem considerados cidadãos.

Reis e Scriptori (2008), em seu artigo que discute conceitos de cidadania, afirmam que a condição de cidadão e o conjunto de cidadãos são significados que aditam o termo cidadão, tendo uma importância essencial na formação do Estado, onde uma legislação uniforme foi imposta pela centralização de determinados territórios em substituição aos antigos burgos. Assim foi surgindo, de forma concisa, as vilas que posteriormente deram origem às cidades. Por consequência, o termo surgiu como produto de cultura e evolução do Estado, se tornando uma tendência universal por ocupar uma posição privilegiada na sociedade.

Conceituando Estado, Silva (1997, p. 416) afirma:

Por Estado entende-se um agrupamento de pessoas que vivem num território definido, organizado de tal modo que apenas algumas delas são designadas para controlar, direta ou indiretamente, uma série mais ou menos restrita de atividades desse mesmo grupo, com base em valores reais ou socialmente reconhecidos e, se necessário, na força. (*apud* REIS E SCRIPTORI, 2008, p. 03).

Ainda, segundo Reis e Scriptori (2008, p.68)

Não é possível compreendermos a cidadania hoje sem considerar as mudanças ocorridas na sociedade, nos valores e na educação proporcionais pelas inovações da realidade sócio-econômica e técnico-científica.

Historicamente, na antiguidade, a cidadania não era um direito de todos. A população era dividida por classes sociais, uma que servia pra trabalhos braçais e outra

que eram os intelectuais. Estes últimos supunham ter mais valor, daí um sentido para a escravidão. A classe dominante se achava superior, acreditando que os outros existiam no mundo para servi-los e, usufruindo de seu trabalho, estaria fazendo um favor à classe dominada, já que em seu conceito esta classe era apta apenas para trabalhos pesados e não era capaz de exercer atividades intelectuais. Assim, não possuía nenhum direito cívico, eram apenas instrumentos.

Na sociedade greco-romana era afirmada e garantida a personalidade do cidadão, quando sua personalidade era inserida na coletividade ou participava ativamente do Estado. O modelo institucional era a cidade-estado, com unidades independentes, com problemas e governos próprios. Assim era a estrutura política destas sociedades.

Naquele período a sociedade era dividida em duas grandes classes. Como era constituída na base da dualidade, os cidadãos e os não-cidadãos, esta situação era espontaneamente aceita.

Os indivíduos que detinham riquezas e propriedades rurais, consequentemente, detinham direitos aos conhecimentos da época. Eram eles que participavam dos debates sobre os problemas particulares ou de interesses gerais; estes eram considerados cidadãos. Outras classes como crianças, mulheres, escravos, os “*metecos*”⁵ eram considerados os não-cidadãos (REIS & SCRIPTORI, 2008).

Um quadro favorável para a formação de novas relações de produção e de uma sociedade nova foi o fim da escravidão na Europa e o fim do império Greco-Romano, surgindo assim o sistema Feudal.

No entanto, com passar do tempo, aparentemente esta situação foi mudando. Em seu discurso, em 1774, Pierre Augustin Caron de Bermarchais (BARSA, 2005, p. 181) afirma: "Em sentido etimológico, cidadania refere-se à condição dos que residem na cidade. Ao mesmo tempo, diz da condição de um indivíduo como membro de um estado, como portador de direitos e obrigações".

Nos séculos XIV e XV já se ouvia na Europa a possibilidade de reconhecimento dos direitos civis, com a crise no sistema feudal, estendendo este período até a

⁵ **Metecos** (em [grego](#): Μέτοικος) eram os estrangeiros residentes nas [poleis](#) (sing. [polis](#)) [gregas](#), particularmente [Atenas](#).

destituição e início de uma nova classe, a burguesia. A Revolução Francesa foi um marco para desencadear uma incorporação dos direitos humanos aos direitos de cidadão, sendo que tais direitos evoluíram para os indivíduos, garantindo redução de horas de trabalho diárias, remuneração justa, entre outros direitos.

Severino (1994) constata que:

A história mostrou que, apesar da Declaração dos Direitos e dos discursos sobre a igualdade, a desigualdade continuaria sendo regra após a Revolução como era antes dela. As antigas hierarquias fundadas no patrimônio e nos privilégios só mudaram de lugar com a formação de nova sociedade burguesa, sociedade civil dos cidadãos proprietários (SEVERINO, 1994, P.16).

Ainda segundo Severino (1994) os cidadãos passaram a ter seus direitos, mas os proprietários detinham o poder, conseqüentemente exerciam os direitos sobre a classe de assalariados e dos despossuídos, que formavam o proletariado rural e urbano da época. Assim, a classe dominada tinha os direitos teoricamente, mas não os usufruía efetivamente.

Reis & Scriptori (2008) relatam que com o final do Feudalismo surge a Burguesia e a crença de que os direitos civis serão efetivamente igualados, já que na concepção de sociedade os homens são iguais, deixando para trás a ideia do homem subserviente; assim a cidadania seria realmente reconhecida. Mas logo o Estado faz-se respeitar e mostra seu poder de impor submissão às classes menos favorecidas e, assim, às desigualdades dos homens tornaram-se reconhecidas, não teoricamente, mas nas práticas de convívio.

A noção de cidadania foi evoluindo até os tempos atuais sempre com muitos direitos adquiridos nas Leis, mas no cotidiano ainda existem milhares de cidadãos que não exercem os seus direitos, muitas vezes por desconhecimento. Para o Estado, às vezes, o discurso de formar cidadãos parece ser uma falácia.

Para nos tornarmos verdadeiramente cidadãos é necessário entendermos que temos direitos e necessitamos ter instrumentos que nos ajude a exercer a cidadania. Perrenoud (2005, p. 20) questiona: “Será que se trata de aprender que todos pertencem a uma coletividade organizada, a uma nação? Que direitos e deveres? (...) Do que estamos falando exatamente”.

Onde antes a cidadania era consentida as pessoas que garantiam o civismo, com *status* social ou financeiro, agora ela é outorgada a todos. Como já citamos, depois da Revolução Francesa tentou-se integrar todos em uma só situação, o que na realidade aconteceu só no papel, não em atitudes.

O aparecimento da burguesia, posteriormente, provocou mudanças também nos modelos de ensino.

Modelos de escola, já eram vistos na Grécia antiga, onde as crianças eram educadas de uma maneira não formal; diversos centros de ensinamentos surgiram pela Grécia graças ao incentivo dos filósofos, cujos discípulos davam continuidade aos ensinamentos do filósofo-fundador, sendo que estes ensinamentos referiam-se a áreas específicas do saber.

Modelos de escola, com crianças e professores, podiam ser encontrados na Europa do século XII. Contudo, o conhecimento era privilégio de alguns membros da igreja e de alguns adultos, desde que fossem nobres. As escolas com diversas áreas de conhecimento, como vemos nos moldes atuais, só surgiram entre os séculos 19 e 20.

Para Aranha (1992) a escola no século 19, por meio da intervenção cada vez maior do Estado em estabelecer diferentes características, a escola concretizou-se como elementar, universal, leiga, gratuita e obrigatória, enfatizando a relação entre a educação e o bem estar social, a qualidade de estável, seu progresso e competência para a transformação, surgindo o interesse pelo desenvolvimento do ensino técnico e disciplinas científicas. Seguindo o desenvolvimento a escola no século 20, foi considerada a educação para a democracia. Além de ter tido a contribuição da psicologia, da sociologia e de alguns aspectos da economia, da lingüística e da antropologia, a escola teve frisadas as exigências que vieram da idade média moderna, sendo estas, a inserção da cultura científica como parte relevante do conteúdo a ser ministrado.

Atualmente, a escola vem sendo responsável, além da alfabetização, pela formação e transmissão de conhecimentos, e também pelas diversas questões ligadas a cidadania, como obrigatoriedade de formar cidadãos.

Mas, se a escola realmente pode contribuir para a cidadania, não é dela exclusivamente este papel, segundo alguns autores. Para Perrenoud (2005, p 24) “A escola não é um Estado dentro do Estado, mesmo que se reconheça sua “autonomia relativa”. Por isto, não se pode imputar a ela, sem qualquer outra forma de processo, uma eventual crise da educação cidadã”.

Nos PCNs do Ensino Fundamental, verificamos indagações sobre cidadania e conhecimento social, o texto afirma que:

Não se pode deixar de levar em conta que, na atual realidade brasileira, a profunda segmentação social, decorrente da iníqua distribuição de renda, tem funcionado como um entrave para que uma parte considerável da população possa fazer valer os seus direitos e interesses fundamentais. Cabe ao governo o papel de assegurar que o processo democrático se desenvolva sem estes entraves. É papel de o Estado democrático investir na escola, para que esta instrumentalize e prepare crianças e jovens para o processo democrático, forçando a equalização do acesso à educação e às possibilidades de participação social. (PCN, ENSINO FUNDAMENTAL, 1996, p. 33).

Este excerto nos leva a crer que o Estado assume sua obrigação de dar condições para que a sociedade se desenvolva, tenha atitudes democráticas, principalmente, que os indivíduos tenham seus direitos garantidos e consigam exercer seus papéis de cidadãos, cumprindo com seus deveres. Entretanto, o Estado delega esta função à escola, por ela se tratar de um dos seus segmentos. Mas a que exercício de cidadania se refere os PCNs?

O exercício da cidadania exige o acesso de todos à totalidade dos recursos culturais relevantes para a intervenção e a participação responsável na vida social. Desde o domínio da língua falada e escrita, dos princípios da reflexão matemática, das coordenadas espaciais e temporais que organizam a percepção do mundo, dos princípios da explicação científica, das condições de fruição das obras de arte e das mensagens estéticas, domínios de saber tradicionalmente previstos como necessários na história das concepções sobre o papel da educação no mundo democrático, até outras tantas exigências que se impõem como injunções do mundo contemporâneo (PCN, ENSINO FUNDAMENTAL, 1996, p. 15).

Exercer cidadania, portanto, de acordo com o autor, não é apenas adquirir os conhecimentos que são ministrados nas escolas em forma de disciplinas. Não que esses conhecimentos não tenham importância, pois é, sim, função da escola transmitir conhecimentos, como afirma Delval (2007, p. 17) “Creio que a escola é uma instituição

que vai continuar existindo durante longo tempo e que hoje em dia é necessária”, mas o Estado não pode acreditar que, apenas transmitindo estes conhecimentos, a escola se torna efetivamente capaz de desenvolver o indivíduo para se tornar um cidadão.

Delval (2007, p 17) afirma: “A escola atual é insatisfatória porque não realiza as funções que aparentemente lhe são atribuídas”, o autor acredita que a escola tem sim a função de ensinar o aluno a pensar de forma crítica, refletindo sobre os problemas sociais, mas além de exercer uma transmissão muito pobre de conhecimentos ainda não disponibiliza recursos que possibilitem uma socialização, assim, os alunos ficam infelizes em freqüentar esta instituição (DELVAL, 2007).

Os PCN (1996) descrevem o conhecimento social ou convívio social como apenas uma maneira de as crianças se relacionarem e cumprirem regras, e se distancia da visão de conhecimento social, segundo o Delval (2007) não é apenas isto, o autor afirma que o conhecimento sobre o mundo social inclui informações que não são veiculadas apenas na escola, mas sim em todo o meio social, apesar de afirmar que a escola é uma grande transmissora de informações.

A sociedade cobra que a escola seja a transmissora desses conhecimentos, mas como ensinar conceitos e atitudes que a própria sociedade ignora, às vezes por desconhecimento, outras vezes por conveniência? A escola não consegue ser melhor que a sociedade que a cerca e que, principalmente, lhe dita regras. Nas palavras de Perrenoud: “[...] Quando uma sociedade não pode ensinar, é porque essa sociedade não pode ensinar-se; é porque ela tem vergonha, é porque ela tem medo de ensinar a si mesma”. (PERRENOUD, 2005, p 25).

Atualmente, a pergunta que se faz, muito importante e pertinente, é: como fazer para que o indivíduo possa se humanizar e tornar-se verdadeiramente um cidadão? Não basta que o indivíduo seja munido de consciência. O que tem ocorrido é que a vida em sociedade, o trabalho, a vivência pessoal de cada um, pode não estar sendo uma forma mais adequada de existência, mas sim uma despersonalização individual e coletiva (SEVERINO, 1992).

Dentro desse contexto, a atividade educacional tenta preparar os alunos para o trabalho, para a vida social e também para a cultura, no entanto sem degradá-lo, sem

submetê-los à pressão social e sem aliená-los. O que se espera da escola é que ela forme um cidadão moderno que seja bem informado, crítico, criativo, com capacidade de avaliar suas condições sociais, econômicas, ter a dimensão de sua participação histórica, saber reconstruir suas práticas e ter uma participação efetiva na sociedade e na economia (DEMO, 2002).

A escola se dá como um lugar onde o aluno precisa ser sensível aos projetos políticos coletivos da sociedade, juntamente com projetos pessoais e existenciais de alunos e professores. Dessa forma, haverá um resgate do poder político da população para que haja uma elaboração de projetos sociais provocando a emancipação humana com base na democracia (ARAÚJO, 2005).

Sendo assim, Severino afirma que a escola (1992):

[...] viabiliza as ações pedagógicas dos educadores para que se tornem educacionais, na medida em que as impregna das finalidades políticas de cidadania que interessam aos educandos. Se, de um lado, a sociedade precisa de ação dos educadores para a concretização dos seus fins, de outro, os educadores precisam do dimensionamento político do projeto social para que sua ação tenha real significação enquanto mediação da humanização dos educandos. Estes encontram na escola um dos espaços privilegiados para a vivificação e efetivação de seu projeto (SEVERINO, 1992, p. 13).

A escola é o berço do desenvolvimento e, através dos projetos educacionais, os educadores poderão trabalhar com um currículo mais abrangente, saindo do foco de interesses particulares, procurando a construção da cidadania. Severino (1992) afirma que:

Esbarramos aí nos limites impostos pela manipulação, pela expropriação e pela alienação dos seres humanos. Muitas vezes, investir na construção de um projeto educacional é pura prática de resistência. E por isso mesmo se tem tanto insistido, e com toda razão frente a nossa experiência histórica, no caráter produtivista da educação escolar, descrendo-se do seu poder transformador. Mas, sem dúvida, todos os processos da existência humana abrigam contradições que os tornam politicamente fecundos (SEVERINO, 1992, p. 14).

A escola, ou mesmo a cultura, tem o poder de transformar a realidade. Por isso mesmo, investir numa escola diferenciada, mais participativa e democrática, pode fazer a diferença para toda uma geração. Geração essa, construída com espírito crítico, com capacidade de transformação.

Para Carvalho (1999), somos seres que, para sobrevivermos, dependemos da cultura. A evolução natural humana foi determinada por uma adaptação cultural.

Para o autor:

É preciso notar que a evolução da cultura ocorreu por uma reorganização sócio-afetiva associada ao acúmulo e à transmissão de informações. Nesse conjunto, a inteligência ocupou um lugar especial, mas não pode ser entendida como um traço isolado. O ser cultural típico do homem implica ser social, que por sua vez implica em ser afetivo, em desenvolver ligações individualizadas, em estranhar e reconhecer, bem como em estabelecer contrastes entre o próprio cultural e os demais, inclui ainda uma predisposição natural para aprender com as figuras de apego, que se tornam figuras de referência. (CARVALHO, 1999, p.18).

A escola e a cidadania passam necessariamente pelo direito que o homem tem de ter acesso ao conhecimento. O estado sabe que o conhecimento é importante, porém não assegura esse direito a todos, pois a escola pública não supre as reais necessidades que se precisa para que ocorra o conhecimento. (PINO, 1990).

A apropriação do conhecimento historicamente constituído pela humanidade é um direito humano fundamental, por isso mesmo uma exigência da cidadania.

Os desafios que a realidade social e educacional colocam a nação brasileira são enormes: resolver a contradição estrutural que existe entre a declaração constitucional dos direitos sociais (entre eles a educação) e a negação da prática desses direitos; superar a ideologia que associa a pobreza material e pobreza cultural, fazendo uma causa e efeito da outra; recolocar-se o problema da escola *pública* em termos de direitos de todos de acesso ao conhecimento e não a qualquer tipo de conhecimento (PINO, 1990, p. 23).

A escola atual não tem aproveitado o enorme potencial que a criança tem para aprender, pois a escola desperdiça ou direciona a aprendizagem para um sentido pouco adequado. A criança é muito ativa, e está sempre em busca de novas experiências; é como uma poderosa máquina de aprender que é quase insaciável (DELVAL, 2007).

Um aspecto muito importante do conhecimento a ser transmitido pela escola é o conhecimento de como é governada a sociedade, como se tomam as decisões sociais, quem é que as toma e como é o funcionamento de instituições e dos serviços. E, também, como funciona a saúde, a escola, etc. É claro que esses aspectos estão mais

voltados para as instituições do que para a política, porém essa é uma forma de se chegar a conceitos mais abstratos (DELVAL, 2007).

A atividade escolar pode propiciar toda essa descoberta sobre a sociedade, e o que é melhor, a criança pode fazer isso por meio de suas próprias experiências. A escola pode ser um local que sirva de ponto de partida para a elaboração do aprendizado de como funcionam e como se formam os partidos políticos, leis, divisões de poderes etc., (DELVAL, 2007).

Outro aspecto relevante sobre os conhecimentos que a escola deve transmitir para seus alunos é o conhecimento sobre a ordem econômica. Como são administrados e repartidos os recursos que sempre são poucos e escassos. No entanto, a criança precisa saber as razões da escassez, porque esta está ligada às atividades humanas. A criança tem necessidade de saber como funciona o processo de distribuição de mercadorias, que ocorrem nas lojas, como se dá o processo de produção, como se determina os preços, etc. (DELVAL, 2007).

Segundo Delval (2007), a escola, como instituição, deve ser a primeira a ser estudada e entendida pela criança, que deve adquirir uma idéia clara de para que serve a escola; deve saber analisar o seu funcionamento e o seu papel (da criança) dentro dela. Analisar outras tantas instituições diferentes, como a família, as associações de caráter político, os aspectos sobre normas jurídicas e as relações que essas têm com a moral também devem ser objetos de estudo da escola.

A escola de hoje precisa inserir no seu contexto as relações do cotidiano social, político e cultural na educação da criança, para formar um cidadão que tenha a noção de que sua participação se faz necessária em todas as instâncias da vida. Atualmente, a escola não consegue passar para o aluno as questões relativas à cidadania.

Os costumes e os usos sociais podem ser um campo de análise particularmente interessante dentro da escola, que serve para que a criança tome consciência de sua própria realidade social, primeiro porque pode ser estudada facilmente em seu próprio meio e, segundo, porque pode conduzir a uma descentralização cultural, que é extremamente importante. Frente aos nacionalismos e aos particularismos, o indivíduo deve também se ver como membro da humanidade (DELVAL, 2007, p. 179).

A criança precisa adquirir desde cedo a consciência de que existem outras culturas, outras formas de pensamentos, e que tudo isso pode estar ao alcance dela ao adquirir conhecimento escolar. Precisa saber que o grupo de pessoas com quem ela convive, seja a sua casa, sua escola, sua comunidade, não são apenas os que existem. Desta forma, o educador poderá desenvolver o sentido maior de coletividade. Enfim, a cidadania precisa andar junto com os conhecimentos sociais e esses precisam ser ensinados para a criança, de uma forma que ela possa aplicá-los no cotidiano.

A sociedade tem o mesmo dever que a escola, como diz Delval (2006, p 139): “[...] o ensino não deve ficar apenas nas mãos do professor; é preciso fazer com que toda a sociedade ensine como habitualmente ocorre nas sociedades tradicionais”. Para este autor a sociedade tem que participar da vida escolar, com visitas depoimentos e outros meios. Assim, a escola pode ficar menos monótona e este intercâmbio pode contribuir para novos conhecimentos e experiências diferenciadas. Mas, contar com a comunidade não tira da escola o papel de introduzir conceitos e ações de cidadanias aos jovens; ela deve utilizar vários instrumentos para o desenvolvimento do espírito de cidadania nos seus alunos.

Para o autor, a escola tem a função de ensinar os alunos a analisarem os problemas da sociedade, porque ninguém se torna cidadão, de um dia para o outro, mas sim, ao exercer crítica e reflexivamente seu papel na sociedade, comportando-se de formal racional e solidária na vida.

Delval (2006, p. 145) nos esclarece:

É preciso trazer para a escola os problemas que ocorrem fora dela, inclusive os problemas sociais, os conflitos, as questões políticas, os temas que são objetos de preocupação e de debate na sociedade, como por exemplo, o aumento de impostos, do preço da gasolina, o aborto, a pena de morte, a construção de um novo centro comercial ou de uma rodovia, de um aeroporto ou de uma fábrica, os conflitos entre grupos de vizinhos – todas essas coisas podem ser objeto de estudo, não só como temas de interesse social, mas também como problemas para cuja solução se pode contribuir.

Sobretudo, a escola deve possuir ferramentas lúdicas que possam ser utilizadas para a instrução e não apenas na diversão de alunos. A cultura, as artes são alguns desses instrumentos, portanto, por que não utilizamos as festividades escolares também para estes fins?

2.3. A construção do conhecimento social na criança

Segundo Moscovici (1995, *apud* Guareschi e Jovchelovitch, 1995), o conceito de representação social é de ordem histórica. O que se conceitua sobre representação social ou coletiva nasceu na sociologia e na antropologia. Para o autor, as representações sociais são as conversações, onde são elaborados os saberes populares e o senso comum. O autor diz, ainda, que as representações sociais são racionais, não porque elas são sociais, mas, porque são coletivas e que somente dessa maneira os homens se tornam racionais, pois um sujeito apenas, isto é, um indivíduo isolado não poderia ser racional.

Mas Enesco (1995) esclarece que, quando se fala em conhecimento social como objeto de conhecimento está se estudando tudo aquilo que é produzido dentro de um contexto social e que adquire significado dentro das relações como os outros. Sendo assim, Denegri (1998) explica:

É evidente que este tipo de conhecimento não é somente social no que se refere ao seu objeto, mas também é social e no que se refere a sua gênese e desenvolvimento. Todo conhecimento social origina-se e é sustentado na inserção em um meio social, desenvolve-se em contato com um “outro” e incorpora em seus conteúdos o discurso social do grupo de referência. Isso não significa negar o trabalho de construção pessoal que cada indivíduo realiza a partir de seus próprios instrumentos intelectuais e afetivos, mas também, vale destacar, a constante interação entre processos pessoais e os processos sociais (DENEGRÍ, 1998, p. 44).

Portanto, trata-se de ter o conhecimento social como um dos objetos do conhecimento e de ocupar-se da gênese do conhecimento sobre aspectos da sociedade. Enesco, Delval e Linaza (1989) dizem que o bebê desenvolve alguns conhecimentos sobre o meio físico e social no qual se insere à medida em que este meio lhe traz a possibilidade de interagir com as pessoas e objetos.

Observam, também, que os esquemas referentes às pessoas e objetos não são diferentes quanto a sua forma ou processo de construção. O que descobriram é que esses esquemas de conhecimentos sobre objetos e pessoas apenas tem conteúdos diferentes, os quais justificam algumas das particularidades do conhecimento social perante o conhecimento não social. (ENESCO, DELVAL e LINAZA, 1989).

Com relação ao conhecimento, Piaget (1973) o descreveu sob três aspectos distintos: o físico, o lógico-matemático e o social, que Mantovani de Assis (1981) reescreve como apontamos a seguir.

Conhecimento físico: corresponde às características próprias e retiradas dos objetos, por exemplo, tamanho, peso, cor, formato, temperatura, gosto, odor, sabor, etc. Esse conhecimento é adquirido por abstração empírica, isto é, através da experiência, que permite a leitura das propriedades dos objetos.

Essas propriedades são abstraídas quando a criança age sobre os objetos e observa como eles reagem as suas ações. É assim que ela percebe que os objetos de plástico duro se quebram quando dobrados, que existem outros objetos de plástico que não se quebram quando dobrados e que pedaços de ferro não podem ser dobrados (MANTOVANI DE ASSIS, 1981, p. 31).

Conhecimento lógico-matemático: corresponde ao conhecimento que nasce das relações que o sujeito estabelece entre as propriedades extraídas dos objetos, por exemplo, mais pesado que, tão quente quanto, quantidades, semelhanças e diferenças. Esse conhecimento o sujeito constrói por abstração reflexiva, que se baseia na coordenação de suas ações exercidas sobre os objetos.

Piaget (1973) explica que:

[...] o exame dos comportamentos da criança em relação aos objetos mostra que existem duas espécies de experiência e duas espécies de abstração, conforme a experiência incide sobre as próprias coisas e permite descobrir algumas das suas propriedades ou incide sobre coordenação que não estavam nas coisas, mas que a ação, ao utilizar aquelas, introduziu pelas suas próprias necessidades (PIAGET, 1973, p. 380).

Conhecimento Social: corresponde ao conhecimento sócio-cultural, origina-se e é herdado da sociedade em que vivemos. Esse tipo de conhecimento necessita de interação com as pessoas e não apenas da ação sobre o ambiente. Às convenções socialmente estabelecidas damos o nome de conhecimento social.

Kamii e Livingston (1995) usam como exemplo de conhecimento social o sentido atribuído ao dia 25 de dezembro, que se convencionou ser o dia do Natal, e às regras convencionais dadas aos objetos como, por exemplo, para se tomar café usar-se

uma xícara e a xícara ser colocada sobre pires. São atribuições de sentido dadas aos dias e objetos.

De maneira simplificada é possível dizer que as fontes dos conhecimentos físico, lógico-matemático e social são na mesma ordem, isto é, os objetos, a mente dos indivíduos e as pessoas que compõe o meio social seguem o mesmo padrão de construção. (KAMII e LIVINGSTON, 1995).

Esses conhecimentos, na verdade, são interdependentes e sua descrição em 3 tipos é feita apenas para se ter uma melhor compreensão deles. Por exemplo, para se abstrair a cor azul de uma bolsa (conhecimento físico) e para denominá-la com a palavra AZUL em língua portuguesa, (conhecimento social) é preciso que se insira essa informação num quadro lógico (conhecimento lógico—matemático) onde estão presentes os conhecimentos de todas as outras cores que o indivíduo possa ter. Para uma pessoa chegar à conclusão de que um objeto é mais pesado que o outro, é preciso que já tenha tido a experiência de abstrair e relacionar o peso de diferentes objetos. Da mesma maneira, compreender que o dia primeiro de abril é o dia da mentira, só é possível a partir de um quadro lógico-matemático que possa classificar esse dia esse dia em relação aos demais dias do ano, etc., (MANTOVANI DE ASSIS, 1981).

Nas palavras de Piaget,

[...] o conhecimento físico não é jamais uma “cópia”, mas, necessariamente a assimilação a esquemas de ação de complexidade crescente. Ora, esta assimilação é necessariamente também de natureza lógico-matemática, primeiramente porque as ações necessárias à detecção das propriedades dos objetos e dos fenômenos não são ações isoladas, por mais diferenciadas que sejam pela acomodação à diversidade e aos detalhes das situações. São ações coordenadas entre si, e a coordenação geral das ações constitui precisamente a fonte das operações lógico-matemáticas (PIAGET, 1973, p. 380).

Delval (1998a) em seus estudos demonstra que as crianças não assimilam passivamente as informações advindas do meio social e que, somente, por meio de uma gradual construção é que conseguem entender os aspectos da realidade que já estão assimilados pelos adultos. Dentro deste contexto, Delval e Padilha (1997) afirmam que:

Mas o fato de que o conhecimento seja social, de que os outros possuam e tentem transmiti-lo, de que seja compartilhado, não quer dizer

que se adquira por cópia ou transmissão verbal daquilo que os outros sabem. O sujeito que adquire um conhecimento não se limita a adquirir aquilo que o outro sabe, mas sim tem que reconstruí-lo. De outro modo não se poderia explicar que as concepções da sociedade dos sujeitos de distintas idades diferem muito entre si e diferem das dos adultos, em compensação se pareçam entre sujeitos de idades semelhantes que vivem em diferentes países ou culturas (DELVAL e PADILHA, 1997, p. 4).

Tendo, portanto, como ponto de partida o construtivismo piagetiano, pode-se dizer que os progressos nas ideias que as crianças possuem na compressão da vida social dependem da qualidade das experiências sociais (trocas com o meio que o sujeito estabelece) como também de suas estruturas intelectuais (ENESCO, et. al., 1995).

Dessa forma, o sujeito constrói seus modelos e representações por meio de experiências vividas, por meio das interações com outras pessoas, grupos, instituições. No entanto, o nível intelectual do indivíduo é algo que vai determinar a forma que ele compreende os problemas, sendo assim:

[...] alguns estariam a seu alcance em um momento determinado, mas outros não. Isto não significa que os sujeitos de uma mesma idade ou nível tenham as mesmas idéias, mas sim que, provavelmente, as organize de maneira semelhante. Não se deve esquecer por outro lado que a teoria piagetiana não nega que possam existir diferenças individuais no ritmo do desenvolvimento ou nos conteúdos do pensamento infantil. Responsáveis por essas diferenças seriam, entre outros, os fatores socioculturais e as próprias experiências pessoais do indivíduo (ENESCO, et. al., 1995, p. 8).

O conhecimento social está diretamente relacionado ao conhecimento da sociedade e como ela funciona, de acordo com seus valores e crenças, bem como a compreensão dos diferentes papéis que as pessoas desempenham e as interações de umas com as outras pessoas. Esse é um processo em que a criança participa e é influenciada desde que nasce, e que irá construindo e assimilando individualmente todas as informações até elas poderem ser compreendidas (ERNESCO, DELVAL e LINAZA, 1989).

Os autores supracitados consideram que existem elementos da representação social que representam maneiras e momentos diferentes em seu processo de construção, que ocorrem com dimensões e aspectos variados. Sendo assim, os aspectos que dizem respeito às representações sociais são distintos e se apresentam da seguinte forma:

a) **Normas** ou **regras**: são ensinamentos que os adultos passam para as crianças desde a mais tenra idade. Essas normas ou regras dizem respeito exatamente à conduta social, com as quais as pessoas conseguem interagir umas com as outras. São regras ligadas aos valores sociais vigentes em determinada cultura, isto é, comportamentos que são aceitos ou não, a partir do ponto de vista dos outros (DELVAL e PADILHA, 1997).

b) **Informações**: as crianças recebem informações sobre os fatos sociais do mundo dos adultos e sobre elas mesmas. Essas informações lhes são transmitidas pelos meios de comunicações, escola, etc., (DELVAL e PADILHA, 1997).

c) **Noções** ou **explicações**: dizem respeito ao funcionamento do meio social, pois com as informações as crianças irão elaborar as noções ou explicações sobre de que forma tais coisas acontecem de uma maneira e não de outra (DELVAL e PADILHA, 1997).

A escola, segundo Delval (1999), é uma grande transmissora de informações sobre o mundo social e, muitas vezes, as crianças não conseguem entender muito bem essas informações. No entanto, todas essas regras, valores e informações contribuem para a pessoa construir as explicações, que são as representações mais gerais, incluindo todos esses elementos e para explicar exatamente como as coisas funcionam (DELVAL, 1999, p. 126) exemplifica:

[...] neste sentido, nos faz refletir sobre o que pensa a criança quando vai comprar algo. O ato de comprar exige que a pessoa tenha dinheiro para adquirir o que deseja. Entretanto, a criança não entende essa relação, como também que as cinco notas recebidas de troco representam um valor menor do que a única nota entregue para pagar a compra realizada.

Delval (1999) explica que, dessa forma, a função do dinheiro não fica clara para criança, pois o que ela consegue ver é o que ocorre na loja, mas o funcionamento econômico do processo entre o pagamento e o troco, ela não consegue entender.

Indagações como; “o que faz o senhor da loja com o dinheiro? Guarda no caixa e depois, para que usa? Se está vendendo canetas e faltam nas prateleiras, onde vai buscar mais para vender?” (DELVAL, 1999, p. 126). Esses são aspectos do cotidiano da vida social, que não estão claros para a criança e que a escola não explica, para ela. Essas

explicações são muito importantes, pois a criança vai elaborando-as a partir do seu estado construtivo.

Posteriormente as explicações incidem sobre as normas e valores e os reorganizam, e quando se alcança um grau de compreensão grande, essas explicações proporcionam às normas e valores um sentido novo, tornando possível a reflexão sobre eles e inclusive duvidar de seus fundamentos (DELVAL e PADILHA, 1997, p. 8).

Todo esse processo que envolve os adultos, os meios de comunicações e a subjetividade dos sujeitos vão fornecendo informações que, a princípio, são dados soltos, mas que serão organizados pelo indivíduo à medida que as recebe.

Assim, pois, a representação do mundo social não se obtém pronta, mas cada indivíduo tem que elaborá-la em um trabalho em muitos aspectos solitário, ainda que necessite dos demais. Há, pois uma dialética entre individual e o social que faz com que se frutifiquem mutuamente (DELVAL, 1989, p. 255).

Delval e Padilha (1997) também destacam outra dificuldade que a criança apresenta em compreender as convenções sociais, que é o sócio-moral, “isto é, se as coisas devem ser vendidas pelos mesmos preços que foram comprados, ou se deve acrescentar algum percentual de lucro” (DELVAL e PADILHA, 1997, p. 127). Nessa situação a criança faz relação de tipo pessoal e não de tipo institucional, não sabendo justificar, economicamente falando, quais seriam as razões dos preços subirem tanto na hora da venda de qualquer produto. Para a criança com determinada faixa de idade esse é um conceito muito complexo.

Por outro lado, Vinha (1997) demonstra que a moralidade é algo que se refere a como o ser humano age, sob um tema central: como se deve agir perante os outros? De acordo com Vinha (1997) as pessoas tecem considerações sob o ponto de vista do outro, por exemplo, como será que os outros estão julgando suas próprias ações.

Esses questionamentos demonstram que a ação humana é orientada por valores e princípios, que representam um julgamento. O desenvolvimento dos sentimentos, crenças, valores e princípios são chamados de desenvolvimento moral (VINHA, 1997, p. 37).

São esses valores, crenças e princípios que darão sentido a conceitos como justiça, mentira, igualdade, etc. Essas regras morais estão voltadas para o bem-estar próprio e o bem-estar do próximo. A moralidade diz respeito ao desenvolvimento social

do sujeito, assim como o desenvolvimento cognitivo está relacionado ao conhecimento social. As normas que constroem as convenções sociais são aqueles que dizem respeito a normas de convívio em sociedade. Para Vinha (1997):

[...] as crianças exprimem seus sentimentos e emoções por intermédio de suas ações. Quando estão com raiva, por exemplo, demonstram isso batendo. É necessário ensinar-lhes outra maneira de expressar-se e também as regras de convívio como não bater, saber esperar sua vez, ser educado, utilizar expressões de cortesia, tais como: com licença, muito obrigado, me desculpe, por favor, etc. (essas expressões devem ser ensinadas, pois fazem parte do conhecimento social, mas nada melhor do que o exemplo dos adultos que se relacionam com as crianças, tratando-as com cortesia e educação, para que eles aprendam a utilizá-las. (VINHA, 1997, p. 352).

É preciso ressaltar que não adianta o adulto ou o professor (quando se trata da escola) passar as informações, as noções ou explicações já prontas e elaboradas para que a criança consiga compreender. Se a criança não possui os instrumentos intelectuais necessários para que ocorra a compreensão, ela poderá até conseguir repetir o que ouviu, mas sem entender o que isso realmente significa. Nesse processo interno de reformulação podem acontecer deformações e o resultado pode ser um conteúdo que não seja exatamente como deveria (ENESCO; DELVAL e LINAZA, 1989).

Assim, para que o sujeito tenha compreensão do objeto que precisa ser assimilado, ele terá que lançar mão de seus recursos prévios internos e uni-los aos dados do meio exterior. Esses recursos ou esquemas é que irão permitir uma compreensão real ou não do objeto. Sendo assim, é preciso que haja a formação de um conceito sobre o objeto, e essa conceituação é o fruto de novas construções. Essa conceituação se refere à tomada de consciência do ainda está em um nível inconsciente para o indivíduo. A consciência é formada por sistemas de significação.

Assim:

O importante a considerar é que a capacidade que o ser humano tem de inferir é responsável pela construção dos sistemas de significação que constituem a consciência. O sistema de significações é formado pelas implicações destas significações. Esta capacidade de estabelecer relações é mais ampla que a capacidade de operar (em termos de classificar e ordenar); está presente no conhecimento científico, onde as relações são estabelecidas entre conteúdos (coisas, fatos, etc.) (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1991, p. 22).

O processo de conceituação do sujeito não ocorre como uma iluminação ou percepção interior; para Piaget (1977) é exigido do sujeito novas reconstruções na passagem do inconsciente para a consciência.

Delval (1998a) fala de como se dá a essência da construção do desenvolvimento mental e afirma que:

[...] o desenvolvimento mental do ser humano consiste numa construção de duas direções, para dentro e para fora. Por um lado, o sujeito constrói os seus mecanismos intelectuais e, por outro, constrói o mundo que o cerca. Esses dois aspectos, no entanto, estão intimamente ligados e não podem ser separados. É o próprio sujeito quem elabora suas estruturas intelectuais e a representação da realidade exterior, de tal forma que é sempre ativo e não pode receber esses elementos já construídos. A construção paralela da mente e da realidade é um processo de equilíbrio e de desequilíbrios sucessivos. Quando a atividade do sujeito (entendida no sentido amplo) enfrenta situações que não pode resolver porque parte de esquemas inadequados, produz-se um desequilíbrio que essa atividade tentará compensar. Mas essa compensação ou regulação o levará adiante, pois terá enriquecido suas estruturas intelectuais e sua representação do mundo. A fonte de desenvolvimento intelectual é, então, desequilíbrio e a reequilibração necessária (DELVAL, 1998a, p. 148).

Como é possível notar, existe uma enorme quantidade de fatores que envolvem a construção do conhecimento. Dessa forma, a realidade social vai oferecendo resistência à atividade do sujeito que tem progresso em seu desenvolvimento.

Tanto os objetos como as pessoas são fontes de surpresa e de novidade, colocam problemas e exigem, em muitas ocasiões, soluções. A criança vai formando esquemas acerca de como atuar em distintas circunstâncias, que habilidades colocar em prática segundo os propósitos da ação, de que maneira alcançar um objetivo desejado. Ainda que a conduta dos outros seja muito complexa, como é toda conduta social, os procedimentos de classificação, regulação e interpretação das condutas sociais são semelhantes aos das condutas físicas. Da mesma maneira que estabelecemos regularidades no comportamento dos objetos, isto é, no mundo físico, o fazemos referente à conduta dos outros, o que nos permite categorizá-la e antecipar o que vai suceder, ou simplesmente interpretá-la, decifrando expressões tais como as manifestações de agrado, desagrado, boa ou má disposição para com os outros, atitude amistosa, compreensiva, etc. (ENESCO; DELVAL e LINAZA, 1989, p. 33/34).

Resumidamente, Enesco (et. al. 1995) demonstram uma classificação com os temas estudados dentro do assunto sobre conhecimento social, que são os seguintes:

- a) O conhecimento do eu e dos outros (conhecimento psicológico ou pessoa): esse é o tipo de conhecimento que se tem das outras pessoas e nós mesmos (sujeitos com sentimentos, intenções, emoções, etc.).
- b) As relações interpessoais: essas relações são aquelas que se dão entre as pessoas, grupos, como as relações de amizade.
- c) Os papéis sociais: essas seriam as convenções sociais, é o que se espera socialmente de uma pessoa, como por exemplo; um dentista tratar os dentes de seus pacientes, o professor ensinar seu aluno, os pais educarem os filhos, etc.
- d) As normas que regulam a conduta das pessoas dentro do grupo social: essas dizem respeito aos papéis que podem regular condutas como o respeito pelo outro ou aspectos concretos de como funciona um grupo, como por exemplo, a pontualidade, como assumir um compromisso e cumpri-lo. Assim, podemos distinguir normas de natureza moral e as normas convencionais como anteriormente mencionada.
- e) O funcionamento e organização da sociedade (economia, política, etc.): trata-se das quatro interiores, pois entender como funciona e como está organizada toda a sociedade implica em conhecer como estão relacionados os aspectos pessoais, morais, os papéis, normas da vida social de todos, etc., (ENESCO et. al. 1995).

O conhecimento social, como se pode perceber, permeia a estrutura social, de todas as pessoas, indivíduos e a vida em grupo. No entanto, toda essa organização social só será efetivamente aplicada na vida das pessoas, quando o conhecimento social estiver profundamente ligado à cidadania, lembrando que ambos devem caminhar juntos com o desenvolvimento da criança, sendo transmitidos pelos adultos e principalmente pelos seus professores. Mas, para que os professores consigam transmitir estes conceitos, depende de como o aluno interpreta e processa essa informação, que, por sua vez, depende da fase de desenvolvimento em que se encontra. Por essa razão é muito importante o educador conhecer seu aluno, em que fase de desenvolvimento se encontra e como é o raciocínio em uma criança, para assim utilizar instrumentos adequados para que possa ser entendido.

2.4. O raciocínio na criança e uma proposta de como desenvolvê-lo

Quando observamos uma criança de 2 ou 3 anos, que já se expressa verbalmente, e um bebê de cerca de 8 a 10 meses, cuja única forma de expressão ainda é de natureza sensório-motora, utilizando-se apenas de percepções e movimentos, a primeira impressão que se tem é que ocorreu uma profunda mudança na inteligência, e que lhe foi acrescentado o pensamento (PIAGET, 1967).

Quando surge a fala, as condutas são profundamente modificadas em seus aspectos afetivos e intelectuais. Nessa fase, a criança além de já conseguir representar suas ações reais e materiais, por meio da linguagem, ela também consegue reconstruir ações que já se passaram narrando os fatos e também constrói ações futuras (PIAGET, 1967).

Nesse momento resultam três consequências essenciais para o desenvolvimento mental:

Uma possível troca entre os indivíduos, ou seja, o início da socialização da ação: uma interiorização da palavra, isto é, a aparição do pensamento propriamente dito, que tem como base a linguagem interior e o sistema de signos, e finalmente, uma interiorização da ação como tal, que puramente perceptiva e motora que era até então, pode daí em diante se reconstruir no plano intuitivo das imagens e das experiências mentais (PIAGET, 1967, pg. 23,24).

Esse é o ponto de partida do pensamento. No entanto, ocorre com o pensamento o mesmo que ocorre com a conduta coletiva. A criança não consegue assimilar logo de uma só vez a sua realidade e sim aquilo que ela vai construindo aos poucos, ela começa incorporar dados sobre ela mesma. Essa atividade acaba por ser uma assimilação egocêntrica que traduz tanto o início do exercício de pensar quanto o início da socialização. O pensamento puramente egocêntrico se revela no jogo que pode ser observado antes do aparecimento da fala, como o jogo de funções sensório-motoras, caracterizado pelo exercício puro, onde não há intervenção nem do pensamento nem da vida social (PIAGET, 1967), porque a vida coletiva e social exige regras que somente poderão ser compreendidas por volta dos sete anos de idade.

Em seguida ao jogo de funções sensório-motoras, identificamos o aparecimento de outro tipo de jogo: o jogo simbólico. No jogo simbólico ocorre a manifestação do

pensamento, porém, um pensamento egocêntrico, com poucos elementos coletivos, como por exemplo, brincar de comidinha ou brincar de boneca para reelaborar o real. Segundo Piaget (1967):

É fácil dar-se conta de que estes jogos simbólicos constituem uma atividade egocêntrica... Sua função consiste em satisfazer o eu por meio de uma transformação do real em função dos desejos: a criança que brinca de boneca refaz a própria vida, corrigindo-a à sua maneira, e revive todos os prazeres e conflitos, resolvendo-os, compensando-os, ou seja, completando a realidade através da ficção (PIAGET, 1967, pg. 29).

Por outro lado, o pensamento está mais próximo do real que é possível de ser compreendido pela criança, o qual Piaget (1967) chama de pensamento intuitivo. Esse pensamento intuitivo seria a experiência e a coordenação sensoriomotoras, porém reconstituídas e sendo antecipadas, “graças à representação, pois a intuição é, sob certos aspectos, a lógica da primeira infância” (PIAGET, 1967, pg. 29).

Entre o pensamento mágico e o intuitivo encontra-se o pensamento simplesmente verbal, aquele que se opõe ao jogo, no entanto, mais distante do real e da própria intuição: caracterizando o pensamento da criança entre dois e sete anos. Este tipo de pensamento permite que os processos de assimilação e a construção do real, situações próprias a fase do período pré-verbal (PIAGET, 1967), sejam mais completos do que os da fase sensório-motora.

Observa-se que o desenvolvimento tanto físico como mental se dá por meio de estágios sequenciais. De acordo com Piaget (1973):

O primeiro passo neste ensaio de compreensão deveria se dado pelo exame do caráter “sequencial” do desenvolvimento. Chama-se sequencial uma série de estágios cada um dos quais é necessário, por conseguinte, e resulta forçosamente do precedente (exceto o primeiro), preparando o seguinte (exceto o último). ...para vários autores, trata-se simplesmente de uma sucessão de comportamentos cuja ordem não é sempre constante (mas somente “em geral”) e que são caracterizados apenas por um caráter “dominante”, o que naturalmente abre a porta ao arbítrio. Tais são por exemplo os estágios de Freud no domínio afetivo. (PIAGET, 1973, pg. 26 e 27).

Piaget (1973) deixa claro que não se pode chegar às operações concretas, por exemplo, sem ter passado pelas fases anteriores. Por isso, sem entrar em detalhes, distingue os três grandes períodos no caso da inteligência operatória:

- A) Um período sensório-motor (do nascimento até um ano e meio a dois anos) no curso do qual se organizam SOS esquemas sensoriomotores até atos de inteligência prática por compreensão imediata (utilização de um pau, de um barbante, etc.) e subestruturas práticas das futuras noções (esquema do objeto permanente, “grupos” dos deslocamentos espaciais, causalidade sensório-motora, etc.)
- B) Um período que começa com o aparecimento da função semiótica (linguagem, símbolo de jogo, imagens) e com uma fase preparatória de representação pré-operatória (não-conservações, etc.), mas chegando, desde os 7 ou 8 anos, à constituição das operações chamadas “concretas”, porque se referem ainda a objetos (classificações, seriações, correspondências, números, etc.).
- C) Um período que começa aos 11 a 12 anos, caracterizado pelas operações proposicionais (implicações, etc.) em sua combinatória e suas transformações segundo um grupo de quaternidade, que reúne em um único sistema as duas formas elementares de reversibilidade (inversão ou negação e reciprocidade) (PIAGET, 1973, pg. 28).

Para o autor cada estágio do desenvolvimento mental corresponde, também, a características momentâneas e secundárias, que vão sendo modificadas pelo desenvolvimento posterior em função de sempre precisar de uma organização melhor. Desta forma, se pode entender, de forma geral, o que são os mecanismos funcionais que são comuns a todos os estágios.

Para o trabalho de pesquisa que ora realizamos interessa particularmente as fases pré-operatórias e operatórias concretas, que apontamos no item b, acima.

Piaget (1967, p.14) afirma que, “[...] todo movimento, pensamento ou sentimento, corresponde a uma necessidade. Segundo ele,

[...] toda vida mental e orgânica tende a assimilar progressivamente o meio ambiente, realizando essa incorporação graças às estruturas ou órgãos psíquicos, cujo raio de ação se torna cada vez mais amplo. [...] Em cada um desses níveis, o espírito desempenha a mesma função, isto é, incorporar o universo a si próprio; a estrutura de assimilação, no entanto, vai variar desde as formas de incorporação sucessivas da percepção e do movimento até às operações superiores (PIAGET, 1967, p. 15).

Assim sendo, Piaget deixa claro como essa progressividade leva o sujeito a assimilar seus movimentos interiores, subjetivos e exteriores até o ponto de poder ser uma pessoa capaz de ter seu próprio modo de raciocinar e interpretar as circunstâncias ao seu redor.

Nesse sentido, a escola exerce um papel fundamental para alcançar o objetivo de incentivar e reafirmar e desenvolver o sujeito nessa perspectiva. A escola deveria assumir a função de ensinar a criança a pensar, para ter autonomia sobre suas próprias conclusões e decisões.

Na mesma direção de ensinar a pensar, Rath (1977) afirma que atualmente a escola tem procurado abordar diferentes formas de despertar o exercício de pensar, ou o exercício do raciocínio nos educandos. Os professores precisam proporcionar um ambiente rico para o desenvolvimento do pensamento, propiciando-lhes oportunidades para refletir e compreender, pois assim é bem possível que muitas dessas crianças terão mudanças em seu comportamento.

Segundo Rath (1977) o professor deveria procurar acentuar o ensino que provoca o pensamento, assim como também, a forma de como realizá-lo. Nessa perspectiva, a todo momento o professor estará auxiliando o aluno na criação de um mundo, que pode ser repleto de ideias, um mundo livre, compartilhado por todos. Quando o professor trabalha o pensamento de um aluno, ele está ajudando a construir a sociedade. A escola começa a entender a sua imensa contribuição para as experiências subjetivas de cada aluno em seus processos de maturação:

Reconhecemos a importância do pensamento para o crescimento e a manutenção de uma sociedade livre, e se reconhecemos as contribuições das experiências de pensamento para a maturidade, podemos perguntar porque as escolas não gastam grande parte de seu tempo em tentativas para ampliar as oportunidades de pensar (RATH, 1977, pg. 15).

Uma das razões escolhida por Rath (1977) é que muito pouca atenção se dá para tal fato, pois quando se coloca o foco no pensamento o professor precisa trabalhar mais os conteúdos com atividades e exercícios que acentuem o pensamento. Os manuais e livros didáticos existentes são deficientes quanto à atenção que dão ao pensar e o desenvolvimento de atividades escolares necessárias para que eles se tornem eficazes, pois é tarefa muito complexa, tornando-se mais fácil seguir o livro tal como ele está apresentado. Além disso, é preciso que se dê muita atenção àquilo que as crianças dizem, expressam e escrevem.

O importante é que se admita que a escola precisa trabalhar com dedicação o pensamento, pois só assim poderão surgir mudanças nos paradigmas que adotamos.

Quando se admite que o pensamento seja parte fundamental da educação, as escolas tendem a começar a fazer todo o possível para dar ênfase ao pensar.

Trabalhar o pensamento, na visão de Rath (1977) significa enfatizar as operações de pensamento, tais como: observação, comparação, resumo, classificação, interpretação, crítica, imaginação, obtenção e organização de dados, hipóteses, decisão, planejamento de projetos e pesquisas e codificação,

Segundo Rath (1977) se o educador que se interessa por estimular a prática do pensar no aluno, logo perceberá que basta um agrupamento de atividades desafiadoras para desenvolvê-lo, ou seja, para provocar as operações mentais referidas.

Quando o professor estabelece as atividades, e ao dar início a elas, o ele precisa inserir um clima que favoreça a criança a ter liberdade de expressar seu próprio modo de pensar. Depois de se estabelecer o clima ideal para a atividade direcionada para o pensamento, de acordo com o autor referido, é preciso que se considere três outros fatores: a orientação das crianças nas atividades de pensamento, a consideração e a avaliação das respostas das crianças.

Com relação à orientação das crianças nas atividades de pensamento, Rath (1977) teoriza que usualmente sempre que se inicia uma atividade existe o momento da orientação, em que ocorrem as explicações e demonstrações. Esse momento é muito importante para que se dê início às atividades de pensamento.

Quando dá às crianças atividades de observação, o professor deve em primeiro lugar iniciá-las nessa tarefa. Pode explicar os diferentes sentidos necessários para a observação. É possível fazer uma demonstração, um exercício de exemplo de observação. Este tipo de orientação deve ser cuidadosamente planejado para cada operação de pensamento, de forma que a criança saiba exatamente o que se espera dela (RATHS, 1977, pg. 149).

Em relação às respostas das crianças, diz que a reação do professor às respostas das crianças, também é de fundamental importância para que se possa adequar o programa de orientação do pensamento. Como o objetivo do exercício é fomentar o pensamento, o professor deve estar atento ao seguinte:

- a. Quando um professor faz perguntas com a intenção de promover pensamento, deve fazer isso de maneira delicada, e não com um tom de voz que permita supor pressão sobre a criança;
- b. Quando, inicialmente, as crianças respondem muito devagar, o professor não deve exigir, por exemplo, mais aspectos de comparação, ou mais hipóteses, mas estimular essas atividades com emprego de demonstrações, exemplos e perguntas exploratórias.
- c. Os professores devem conhecer os tipos de perguntas que provocam mais pensamento, que ajudam a criança a refletir mais profundamente. As perguntas específicas devem ajudar as crianças a focalizar determinado aspecto de um problema.
- d. Os professores devem estar prevenidos para evitar perguntas ou comentários que “cortem” o pensamento. Quando o professor se torna mais consciente deles, pode eliminar o seu uso (RATHS, 1977, pg. 149).

Sobre a avaliação de respostas das crianças, muitos professores têm dúvidas de como avaliar as respostas para esse tipo de exercício do pensamento. Deve-se evitar dar notas como números ou letras, pois assim, se perde o aspecto fundamental do trabalho, que é desenvolver o pensar. De acordo com Rath (1977) quando se avalia a resposta de uma criança é preciso olhar para a qualidade do pensamento, de que tipo de pensamento possui a criança, como por exemplo, sua criatividade, profundidade, etc. No entanto, podem ser feitas as seguintes observações sobre o pensamento da criança:

Às vezes poder ser interessante ideia dar como nota o comentário “bom” ao trabalho de uma criança. Às vezes podemos notar “bom pensamento” num trabalho, a fim de facilitar uma criança que realmente se esforçou para fazer o trabalho. Em outros casos, talvez possamos notar “esta é uma boa tentativa” ou “você está realmente fazendo progresso”. Quando você achar que a criança realmente não fez o melhor de que seria capaz, pode “dar como nota” o comentário “O que mais poderia ser considerado neste problema?” Quando a criança foi por um caminho errado, você pode anotar “Você precisa de ajuda neste ponto; precisamos sentar e conversar” (RATHS, 1977, pg. 150).

Relembrando Piaget (1993-b) sobre quais são as necessidades que a criança tende a satisfazer quando ela fala, dado que esta fala serve para que se possa comunicar o pensamento, podemos concluir a grande importância de estimularmos que a criança se expresse, diga o que pensa, para que o professor vá nortando os caminhos do seu pensar.

O método acima descrito por Rath (1977) é um método positivo que tende para a produção de resultados positivos continuamente. No início, por vezes, parecerão

limitadas as respostas das crianças, porém com o estímulo, incentivo constantes à realização das mesmas operações mentais, os educadores notarão consideráveis melhoras nas respostas das crianças. O professor também poderá “avaliar” as respostas das crianças em relação ao trabalho desenvolvido, através da observação do comportamento da criança, tais como:

Será que seu comportamento se tornou menos impulsivo? Será que algumas crianças apresentam mais disposição para trabalhar sozinhas? Será que mais crianças parecem ter maior compreensão dos acontecimentos de seu ambiente? Será que começam a ver muitas alternativas? Parecem valorizar a pesquisa? Apresentam dúvidas e perguntas? Será que suspendem seus juízos? Se você observar esses sinais em seus alunos, é razoável supor que estejam aproveitando o trabalho (RATHS, 1977, pg. 150).

Todo esse trabalho tem o objetivo de perceber e adquirir mudanças nas crianças, pois é um trabalho em que o professor irá perceber quando seus alunos começarem a fazer comparações por si mesmos, duvidarem delas e até mesmo fazer críticas. Segundo Rath (1977, pg. 159) “o professor que dá alguns dados aos alunos e depois pergunta o que significam, está voltado para processos mentais superiores”.

Existe muita diferença entre perguntar a um aluno sobre coisas que ele lembra, pois assim ele apenas reproduzirá algo já definido, e perguntar ao aluno o que é que ele pensa: “[...] neste sentido, pensar é ver o que os outros podem não ver. Recordar é repetir conhecimento comum” (RATHS, 1977, pg. 160).

Os processos mentais se mesclam entre razão e emoção, e assim são as pessoas. Pensar consiste em reflexão e devaneio em defesa de problemas práticos e também em defesa do organismo. Não seria correto dizer que o pensamento é algo que ocorre através de uma só faculdade. O processo mental não pode ser reduzido a uma palavra lógica ou a um método científico, “os processos mentais se superpõem, entrelaçam-se, e podem ser até confusos e não-sistemáticos”. (RATHS, 1977, pg. 160).

O pensamento aparece como um desafio, tanto para a criança que está sendo estimulada a ter uma postura individual diante das propostas estabelecidas pelo professor provocador, instigante, estimulante. E, para esse educador-desafiador, que estará refletindo sobre a sua capacidade e competência a respeito da forma que conduz as aulas. No entanto de acordo com Rath (1977, pg. 161) “É necessário ter coragem e

resistência para enfrentar os resultados da pesquisa e da reflexão”, pois com certeza estimular a pensar é estar desenvolvendo um aluno diferente, um aluno crítico, que caminha para o enfrentamento, em busca de respostas plausíveis e não de qualquer “está tudo bem”, ou “é assim mesmo”. O aluno que é direcionado a refletir, com certeza, irá adquirir a capacidade para questionar, competir, mudar os rumos, aprendendo a ter um pensamento livre, tendo a capacidade de discernimento e tomando suas próprias decisões. Este é o sujeito de que Piaget fala em sua obra "Para onde vai a Educação?".

As festas escolares, acreditamos, podem ser instrumentos que auxiliam os educadores a incentivar as crianças a conhecer e a pensar. Estas festas, sendo manifestações de artes, civilidade e história e tendo relações com a geografia, a economia local, a cultura popular, dão subsídios para a aquisição de um conhecimento social amplo, direcionado à realidade da sociedade em que o aluno está inserido (MARQUES, 2008).

3.0 - A PESQUISA

Toda atividade desenvolvida na escola deve ter por objetivo contribuir para a formação do aluno em sua constituição como pessoa e como cidadão. Em função de nosso trabalho como docente de Educação Física, frequentemente nos envolvemos com a organização de festas escolares. Apesar de os alunos gostarem das comemorações, percebíamos que havia uma lacuna, pois muitos não entendiam exatamente o quê e porquê aconteciam certas comemorações. Como educadora acreditamos que todos os eventos escolares podem contribuir para o conhecimento e desenvolvimento dos alunos, assim como podem se tornar inúteis, caso não se efetive a transmissão e construção de conhecimentos e valores. Com o aprofundamento dos estudos sobre a psicologia genética piagetiana foi possível verificar a importância das pesquisas na área de constituição do sujeito, especificamente, do sujeito social.

Assim, nos propusemos verificar as relações existentes entre as festividades escolares e a constituição dos sujeitos, já que Delval (2007) afirma que o conhecimento sobre o mundo social inclui vivências e informações, com as quais as crianças formam suas significações.

A relevância desse nosso estudo está em fazer emergir as concepções dos alunos e professores sobre tais festividades, a fim de realizá-las com a participação destes, pois, partimos do pressuposto que qualquer atividade que se proponha em âmbito escolar, tem de estar contextualizada de acordo com os interesses e necessidades das crianças.

Partimos dos seguintes questionamentos: As crianças compreendem as razões das comemorações festivas na escola? Que sentidos atribuem a estas festas? Em que medida estes sentidos se aproximam ou se distanciam das concepções dos professores? Que repercussões isso tem para o exercício da cidadania?

Tivemos como pressuposto que as crianças compreendem estas festividades diferentemente dos adultos e que as concepções dos professores distanciam-se das ideias das crianças. Tal como vem sendo realizadas, supomos que as atividades propostas servem apenas para cumprir uma determinação curricular e pouco contribuem para o exercício da cidadania.

Tivemos por objetivo geral discutir o assunto e apresentar ideias para que as festividades escolares possam contribuir efetivamente para o desenvolvimento do sujeito. Especificamente nos propusemos a investigar os significados e sentidos que as comemorações festivas escolares têm para as crianças e para os professores do Ensino Fundamental. Buscamos também estabelecer as diferentes categorias de pensamento dos dois grupos pesquisados, bem como estabelecer relações dessas festividades com o conhecimento social e a cidadania.

Para tanto utilizamos uma metodologia de pesquisa qualitativa. Fazem parte dessa metodologia, a pesquisa de campo sobre as concepções infantis e dos adultos, precedida pela pesquisa bibliográfica sobre os fundamentos teóricos e o estado atual das pesquisas sobre o conhecimento social.

Para a coleta de dados nos valem de entrevista semi-estruturada, que foi realizada com os sujeitos seguindo os princípios do método clínico crítico piagetiano. As entrevistas foram gravadas em áudio, posteriormente, transcritas para leitura e análise de dados, cujos critérios se basearam nos princípios da análise de conteúdo de Bardin (2006).

O *locus* da pesquisa é uma unidade escolar do Ensino Fundamental do sistema público municipal do interior do estado de São Paulo. Sua estrutura física é composta de 11 salas de aula, biblioteca, sala de reforço, sala de artes, sala de matemática, sala de vídeo, sala da direção, secretaria, sala de professores, sala da coordenação, refeitório, quadra de esportes coberta, pátio coberto, além de banheiros, copas e cozinhas. Observamos que a escola é muito organizada, em seus horários e atividades, com ambientes muito limpos e decorados. O gestor tem uma grande preocupação em tornar a escola um ambiente agradável para os alunos, permitindo que coloquem músicas, nos intervalos, para que os alunos se distraiam.

Obtivemos todo respaldo possível da direção da escola, como livre acesso às suas dependências, sem nenhuma restrição a horários e datas, disponibilização de funcionários, caso fosse necessário, facilitando assim o desenrolar da pesquisa.

A coleta de dados se deu com sujeitos da referida escola: 26 alunos representantes de cada ano escolar entre o 1º ano e o 5º ano, escolhidos ao acaso, por

sorteio, com idades entre 6 a 11 anos, e com 7 professores da mesma instituição, que lecionam entre 1º e 5º ano, também escolhidos aleatoriamente. Não tivemos dificuldades em obter as autorizações dos pais dos alunos, uma vez que obtivemos autorização para pesquisa da quase totalidade dos alunos sorteados, exceto por um caso em que os pais iriam transferir a criança, motivo pelo qual esta não participou da pesquisa.

Em relação aos sujeitos professores todos os sorteados também concordaram em participar da pesquisa e mesmo os que não foram sorteados confessaram o desejo dela participar. Isto foi muito gratificante, pois afirmaram saber sobre a importância da pesquisa em educação, principalmente, da importância da colaboração deles para que a mesma se efetivasse.

O projeto de pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética, tendo sido aprovado. Posteriormente foi solicitada a autorização da secretaria da Educação do Município em que se situa a unidade escolar de nossa pesquisa.

Na escola, nossa primeira providência foi fazer os devidos esclarecimentos aos sujeitos sobre os nossos propósitos, explicitando os motivos e a importância de estudos na área da educação, pois os pesquisadores buscam respostas para problemas existentes na escola.

Em seu devido tempo, foram feitos os sorteios dos sujeitos que se dispuseram a compor o universo de nosso trabalho. De posse das respectivas autorizações, demos início às entrevistas, que foram realizadas individualmente, fora das atividades de sala de aula, gravadas e posteriormente transcritas, para análise.

Os sujeitos da pesquisa foram caracterizados conforme demonstra o Quadro 1, a seguir, que revela o perfil dos alunos e mostra a distribuição dos sujeitos equitativamente nas idades, com ligeiro aumento na faixa etária de 10 anos.

Categoria	Subcategorias		Quantidade
Perfil do aluno	Idade cronologia	7-7 anos 11 meses;	7
		8-8 anos 11 meses;	7
		9- 9 anos 11 meses;	3
		10 e mais.	9
	Nível de Desenvolvimento segundo Jean Piaget.	Inteligência simbólica ou pré-operatória.	14
		Inteligência operatória concreta.	12
		Inteligência operatória formal	0

Quadro 1 – Perfil dos alunos

No Quadro 2, abaixo, traçamos o perfil dos professores entrevistados em nossa pesquisa, em um total de sete professores.

Categoria	Subcategorias		Números
Perfil do professor	Gênero	Feminino	7
		Masculino	0
	Classe que leciona	1º ano- E. Fundamental	1
		2º ano- E. Fundamental	1
		3º ano- E. Fundamental	2
		4º ano-E. Fundamental	2
		5º ano- E. Fundamental	1

Quadro 2 - Perfil de professoras

Este quadro nos mostra que todas as professoras são do sexo feminino e trabalham com Ensino Fundamental. Algumas lecionam em dois períodos e anos

escolares diferentes, mas o que consideramos para questão da pesquisa foi o ano escolar relativo aos alunos pesquisados.

Para preservar o anonimato dos sujeitos pesquisados utilizamos uma codificação, cujas legendas vão aqui descritas. Para os sujeitos alunos os códigos utilizados indicam procedência, idade cronológica aproximada e ano escolar frequentado. Para os sujeitos professores, a procedência e o ano em que leciona, tal como expressam os quadros 3 e 4, a seguir:

Procedência	Idade cronológica	Série escolar que estuda
A1 = aluno 1	7 = 7 anos de idade	2= 2º ano Ensino Fundamental

Quadro 3 - Alunos

Procedência	Série escolar que leciona
P1 = Professor 1	2 = 2 ano do Ensino Fundamental

Quadro 4. Professores

Assim, exemplificando, o código A23.10.5 indica que se trata do aluno 23, com dez anos de idade e que está no quinto ano do Ensino Fundamental, e o código P4.5 indica que se trata do professor 4 e que leciona no quinto ano do Ensino Fundamental.

Passamos a apresentar, a partir deste momento, os comentários relativos às questões aplicadas aos sujeitos, bem como suas respostas, já em suas devidas categorias, diante dos dados obtidos.

4.0 - ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Esta parte da dissertação trata da análise dos dados obtidos, visando evidenciar as ideias dos professores e alunos sobre as festas do currículo escolar, bem como as possíveis semelhanças e diferenças em suas concepções, a fim de verificar se estão contribuindo para a aquisição do conhecimento social do aluno e para a construção da cidadania.

Inicialmente, de acordo com o Quadro 1, que mostra o perfil dos alunos, foi possível inferir, a partir das respostas encontradas nos questionamentos, que os alunos se encontram no nível pré-operatório e no operatório concreto, conforme a teoria de Piaget. Não foi aplicada nenhuma prova piagetiana para determinar o nível cognitivo dos alunos, porque não se tratava de relacionar as estruturas lógicas do pensamento operatório aos conhecimentos adquiridos. Mas, havemos por bem, situar os estádios de desenvolvimento desses sujeitos de acordo com a idade e as explicações dadas.

No quadro 5, abaixo, temos as festividades mais citadas pelas crianças, dentre as atribuídas no currículo escolar.

Categorias	Subcategorias		Quantidade
Festividades	Festas evocadas pelas crianças	Aniversário da cidade	1
		Dia do Índio	0
		Dias das mães	9
		Festa Junina	20
		Dia do folclore	1
		Dia da independência	1
		Dia das Crianças	11
	Festa de escolha das crianças	Dias das Mães	5
		Dia das Crianças	9
		Festa Junina	5
		Outras (não estão no currículo)	7

Quadro 5 - Festividades

Conforme podemos observar no quadro anterior, a maior parte das crianças se recorda das festividades que envolvem a família e a sociedade, pois nas festas mais

citadas, como Dia Mães, Festa Junina e Dia das Crianças, a escola convida os familiares a participarem da comemoração e, quando solicitamos a escolha da criança sobre uma festa, novamente as mais citadas são aquelas em que participam fora da escola e envolvem suas atividades em âmbito familiar, indicando a contemporaneidade da idéia de Piaget, que compreende o homem como ser social e não pode ser concebido fora do contexto da sociedade.

Verificamos que comemorações que implicam ludicidade, ou seja, aquelas em que as crianças brincam são as mais lembradas pelos alunos, enquanto que as comemorações cívicas e culturais, como a Independência da Brasil, são pouco ou nada evocadas pelos alunos, como se pode inferir do excerto abaixo:

Pesquisador: Fale-me sobre as comemorações que a sua escola faz...
Que datas ela comemora?

A1.7.2: festa junina, às vezes festa de carnaval e festa pra nois mesmo... mais eu não sei não. Ah!!! Tem dia dos professor. O natal também tem, o menino Jesus nasceu tem que fazer festa.

Pesquisador: Fale-me sobre as comemorações que a sua escola faz...
Que datas ela comemora?

A3.7.2: festa junina, dia das mães, formatura, páscoa, e natal...

Pesquisador: Fale-me sobre as comemorações que a sua escola faz...
Que datas ela comemora?

A5.7.2: é... festa junina... festa normal, dia das crianças, dia das mães... e mais eu num sei não.

Pesquisador: Fale-me sobre as comemorações que a sua escola faz...
Que datas ela comemora?

A8.8.2: ...(pensa)... eu não sei

Pesquisador: as festas que tem na escola?

A8.8.2: a festa junina, formatura... (fica pensando algum tempo) quando chega o dia das crianças também tem festa,... dia das mães, dos pais também...

Afirmamos que os alunos preferem as festas lúdicas, dado que, segundo os relatos, tanto alunos como professores atribuem às festas esse sentido, isto é, apenas como um dia para brincar na escola.

A despeito de sabermos que ao brincar a criança está exercendo uma atividade social e desenvolvendo seu aspecto cognitivo, tal como afirma Marcelino (1996): “É fundamental que se assegure à criança o tempo e os espaços para que o caráter lúdico do lazer seja vivenciado com intensidade capaz de formar a base sólida para a criatividade e a participação cultural e, sobretudo para o exercício do prazer de viver, e viver, como diz a canção... como se fora brincadeira de roda...” (MARCELINO, 1996. p.38), não nos parece ser este o objetivo dos docentes ao proporem comemorações festivas. Também não parece ser o sentido do aprendizado da criança, para a aquisição do conhecimento social e para formação da cidadania nas crianças, como aponta Delval (1998, p. 21) “[...] Graças as nossas habilidades e a existência de um meio social, poderemos vir a configurar capacidades bastante complexas para interpretar e agir sobre a realidade”.

Apesar da escola realizar atividades sociais e ser produtora de realidade social, cabe-lhe, enquanto instituição, ser a transmissora dos conhecimentos históricos, técnicos e científicos da sociedade. Contudo, esses conhecimentos precisam ser compreendidos pelas crianças e carregados de significados.

Categoria	Subcategoria		Quantidade
Significado das Festividades	Importância de se comemorar as festividades	Aprender	1
		Brincar	5
		Não responde	12
		Não sabe	8

Quadro 6 - Significado das Festividades

No quadro 6, acima, constatamos que os alunos, na sua grande maioria não sabem o significado das festas escolares. Supomos que os alunos não responderam por que realmente não haviam atribuído nenhum significado às festividades comemorativas. Apenas um aluno respondeu que a importância está em aprender, porém sem saber exatamente aprender o que, como mostra sua fala:

Pesquisador: Qual é a importância de comemorar estas festas?

A2.7.2: *Pra aprender.*

Pesquisador: O que você aprende?

A2.7.2: *é... não sei*

Por esta fala, fica evidente que os alunos repetem o que lhes é dito, mas, sem saber o motivo ao qual se refere. O aluno diz que é importante aprender, demonstrando que ainda não foi assimilado o sentido ou significado dessa importância.

No texto de Souza (1995) sobre Bakhtin, a autora nos esclarece a questão da autoria, pois a palavra não pertence a um falante apenas. Certamente o falante tem seus direitos e méritos, mas no caso específico deste aluno, a linguagem ou fala não se remete aos seus conhecimentos e, sim, a repetição de uma fala cuja significação não foi assimilada mas decorada, ou seja, já falada por alguém. “Para Bakhtin a linguagem nunca está completa, ela é uma tarefa, um projeto sempre caminhando e sempre inacabado” (SOUZA, 1995, p. 100).

A autora nos relata, ainda, que para Bakhtin existem muitas linguagens repercutindo a diversidade da experiência social, com modos muitos distintos de se falar. O que formam essas linguagens é algo que não pertence ao sistema lingüístico, mas serve à comunicação. Com relação à ação humana e ao sistema de linguagem nos tornamos sensíveis a esta relação, e a lingüística não tem trabalhado de modo adequado ao registrar a língua como fenômeno social; a linguagem não pode ser separada do movimento da comunicação verbal. (SOUZA, 1995). Por isso nossa necessidade em analisar as falas dos alunos e professores, tentando captar o que está além da linguagem usada nos relatos de nossas entrevistas.

Delval (1988) em seus estudos demonstra que as crianças não assimilam passivamente as informações advindas do meio social e que somente por meio de uma construção gradual é que conseguem entender os aspectos da realidade já assimilados pelos adultos. Dentro deste contexto, Delval e Padilha (1997) afirmam que:

Mas o fato de que o conhecimento seja social, de que os outros possuam e tentem transmiti-lo, de que seja compartilhado, não quer dizer que se adquira por cópia ou transmissão verbal daquilo que os outros sabem. O sujeito que adquire um conhecimento não se limita a adquirir aquilo que o outro sabe, mas sim tem que reconstruí-lo. De outro modo não se poderia explicar que as concepções da sociedade dos sujeitos de distintas idades diferem muito entre si e diferem das dos adultos, em compensação se pareçam entre sujeitos de idades semelhantes que vivem em diferentes países ou culturas (DELVAL e PADILHA, 1997, p. 4).

A partir da afirmação da autora, analisamos as entrevistas dos alunos e tentamos verificar quais os sentidos das festividades para os alunos, por meio de sua linguagem e conhecimentos.

Categorias	Subcategorias			Quantidade
Festividade Comemorativa	Por que comemoramos	Aniversário da cidade	Importante (lembra cidade)	11
			Não sei	11
			Brincar, dançar	4
		Dia do Índio	Importante	8
			Não sei	17
			Brincar, dançar	1
		Dias das mães	Importante	19
			Não sei	7
			Brincar, dançar	0
		Festa Junina	Importante	4
			Não sei	12
			Brincar, dançar	10
		Dia do folclore	Importante	11
			Não sei	13
			Brincar, dançar	2
		Dia da independência	Importante	6
			Não sei	20
			Brincar, dançar	0
		Dia das Crianças	Importante	15
			Não sei	4
			Brincar, dançar	7
	Que podemos fazer no dia da festa	Podemos brincar, dançar comer, conversar,		18
		Não sei		4
		Dia de festa, e igual dia de aula		4

Quadro 7. Significado específico da data comemorativa

Neste quadro, colocamos como subcategorias as datas comemorativas pesquisadas e mais três itens. O primeiro item foi nomeado como “importante” e refere-se às respostas em que a criança narra algum fato sobre a data indagada, mesmo que seja de uma maneira infantil, mas que nos leva a entender que ela tenha lembrado ou tentado lembrar o porquê da referida festa, como podemos verificar em alguns excertos:

Pesquisador: Por que você acha que comemoramos o aniversário da cidade aqui na escola?

A1.7.2: Porque é importante pra nossa cidade.

Pesquisador: O que você aprendeu com na festa do dia do índio?

A5.7.2: que os índios eles é umas pessoas normais, ele mata os animais por causa que, ele num... eles num tem comida normal assim, eles matam os animais ai eles pega a carne e come... que ele não dorme na cama, eles dorme na rede ... e ai... num sei mais não...

Pesquisador: porque você acha que comemoramos o dia das mães na escola?

A9.8.2: É muito legal do dia das mães, tem que abraçar, dar parabéns, tem que comemorar do dia das mães, porque tem que falar parabéns.

Pesquisador: porque você acha que comemoramos o dia das mães na escola?

A13.8.3: Porque as mães é as nossas mães.

Pesquisador: Porque você acha que comemoramos a festa junina na escola?

A17.9.4: Vixi!!!! É homenagem ao caipiras né.

Pesquisador: o que você aprendeu na festa junina?

A20.10.5: dança, brincadeira.aprendi brincadeira, o tipo de se vestir dos caipiras...

Pesquisador: Porque comemoramos o folclore aqui na escola?

A18.9.4: O folclore... a gente comemora o folclore porque o tia Flávio Gosta de brincar com a gente, de assustar, prepara uma salinha lá, com coisa de monstro e nois assusta, entra lá e assusta.

Pesquisador: Porque você acha que comemoramos o dia da independência do Brasil na escola?

A10.11.2: Botou a bandeira, levantou e cantou o Hino.

Pesquisador: Por que você acha que comemoramos o dia das crianças na escola?

A14.9.3: Porque é o dia das crianças...

O segundo item nomeado como “não sei”, significa que a criança não teve nenhuma referencia à comemoração indagada como:

Pesquisador: Por que você acha que comemoramos o aniversário da cidade na escola?

A14.9.3: (a criança ficou pensando, mas não respondeu)

Pesquisador: Porque que você acha que comemoramos o dia do índio na escola?

A16.10.4: índio... não sei

Pesquisador: Porque você acha que comemoramos o dia da independência do Brasil na escola?

A15.8.3: ai... não sei

Pesquisador: Porque você acha que comemoramos o dia das crianças na escola?

A16.10.4: Por causa que... eu não sei

Pesquisador: Porque comemoramos o folclore aqui na escola?

A17.9.4: Por quê? Por quê? Não, essa eu não sei.

Pesquisador: Porque você acha que comemoramos o dia da independência do Brasil na escola?

A17.9.4: É o dia do nosso país, Brasil né, mas eu não sei por que.

Pesquisador: O que você aprendeu na comemoração do dia independência do Brasil?

A17.9.4: Hum... (demora muito) sete de setembro...ah eu não sei falar...num dá.

Pesquisador: Por que você acha que comemoramos o aniversário da cidade aqui na escola?

A20.10.5: É... não sei.

Pesquisador: Porque você acha que comemoramos a festa junina na escola?

A20.10.5: não sei...

No terceiro item, que nomeamos “brincar, dançar”, nos referimos a respostas subjetivas em que as crianças fabulam e nos relatam apenas a ludicidade da festa, sem qualquer alusão ao significado da referida comemoração:

Pesquisador: Por que você acha que comemoramos o aniversário da cidade na escola?

A6.7.2: é porque é legal, é tem brinquedos...

Pesquisador: Por que você acha que comemoramos o aniversário da cidade aqui na escola?

A3.7.2: (pensa) porque é uma festa...

Pesquisador: Porque você acha que comemoramos a festa junina na escola?

A4.7.2: A festa junina comemora porque a festa junina é legal, “nois” brinca bastante e também dança...

Pesquisador: Por que você acha que comemoramos o aniversário da cidade aqui na escola?

A4.7.2: Porque o aniversário da cidade é sobre festas e brinquedos e a pessoa tem que divertir também e aí o prefeito fez a festa.

Pesquisador: Qual a importância destas comemorações na escola?

A22.10.5: A porque tem aluno assim que chega, chega com uma vergonha, e daí da uma festa, todo mundo brinca, todo mundo fica feliz, todo mundo se diverte mais.

Pesquisador: Por que você acha que comemoramos o aniversário da cidade aqui na escola?

A23.10.5: Porque a cidade cada dia vai ficando mais velha, e assim ela vai cada mudando as pessoas e merecendo carinho.

Pesquisador: Você se lembra o que você aprendeu nesta comemoração?

A23.10.5: Aprendia o divertir mais, aprendi a. (pensa muito) se divertir e ter amigas e me comportar nas comemoração.

Analisando os dados, podemos verificar que as crianças não sabem as razões pelas quais se comemoram as festas escolares. Para elas, estas comemorações são brincadeiras e servem apenas para quebrar o cotidiano escolar, como recompensa pelo comportamento que os educadores definem como ideal. Contudo, exercer a cidadania, não é apenas adquirir os conhecimentos teóricos que são ministrados nas escolas, em forma de disciplinas. Não que esses conhecimentos não tenham importância, pois é função da escola transmitir conhecimentos, como afirma Delval (2007, p. 17): “Creio que a escola é uma instituição que vai continuar existindo durante longo tempo e que hoje em dia é necessária”, mas não pode acreditar que a escola, apenas transmitindo estes conhecimentos, se torna capaz de efetivamente desenvolver o indivíduo para se tornar um cidadão.

Delval (2007, p 17) afirma: “A escola atual é insatisfatória porque não realiza as funções que aparentemente lhe são atribuídas”. O autor acredita que a escola tem sim a função de ensinar o aluno a pensar de forma crítica, refletindo sobre os problemas sociais, contudo, além de exercer uma transmissão cultural muito pobre de conhecimentos ainda não disponibiliza recursos que possibilitem uma socialização plena, fazendo com que os alunos fiquem infelizes em frequentar esta instituição (DELVAL, 2007).

Pela análise das respostas entendemos que as festas, na grande parte dos casos, não atingem o propósito de ajudar a construir o conhecimento social dos alunos, isto porque as festividades são apenas comemoradas, mas não são contextualizadas.

Procuramos em nossas entrevistas, indagar aos alunos o que eles aprenderam com as festas que haviam sido promovidas na escola. Como já havíamos documentado nos relatos dos professores em que afirmam que estas festas servem como instrumento para que o aluno tenha conhecimento da cultura, noção de civilidade, conteúdos escolares, nos perguntamos: Será que o que os professores relatam que ensinam, realmente é aprendido pelos alunos?

Conforme constatamos no quadro 8, abaixo, nos parece de existem uma divergência neste sentido.

Categorias	Subcategorias			Quantidade
Festas Comemorativas	O que você aprende nestas festas?	Aniversário da cidade	Ação/ Ludicidade	6
			Não sabe	17
			Conteúdo Escolar	3
		Dia do Índio	Ação/ Ludicidade	3
			Não sabe	14
			Conteúdo Escolar	9
		Dias das mães	Ação/ Ludicidade	19
			Não sabe	6
			Conteúdo Escolar	1
		Festa Junina	Ação/ Ludicidade	15
			Não sabe	9
			Conteúdo Escolar	2
		Dia do folclore	Ação/ Ludicidade	3
			Não sabe	9
			Conteúdo Escolar	14
		Dia da independência	Ação/ Ludicidade	2
			Não sabe	21
			Conteúdo Escolar	3
		Dia das Crianças	Ação/ Ludicidade	21
			Não sabe	5
			Conteúdo Escolar	0

Quadro 8. Conteúdo das festividades

Analisando as falas das crianças, constatamos que, em todas as festas referidas, a quantidade de respostas “não sei” aparece em maior número em diversas datas, conforme vemos nestes exemplos:

Pesquisador: Por que você acha que comemoramos a festa do folclore na escola?

A5.7.2: não sei... eu não lembro

Pesquisador: pensa um pouquinho pra você lembrar

A5.7.2: não lembro

Pesquisador: Por que você acha que comemoramos o dia da independência na escola?

A5.7.2: (fica pensando)... sete de setembro... porque não pode jogar lixo, e... e. o lixeiro ajuda pra não deixa o planeta sumi ...porque um dia se deixa o planeta sujo não existe mais ninguém no planeta.

Pesquisador: Você aprendeu isto comemoração do dia 7 de setembro?

A5.7.2: foi.

Pesquisador: Mas na comemoração de sete de setembro que mais você aprendeu?

A5.7.2: não lembro mais.

Pesquisador: Por que você acha que comemoramos o dia da independência na escola?

A6.7.2: (fica pensando)... porque é legal

Pesquisador: O que você aprendeu com a comemoração do dia 7 de setembro?

A6.7.2: um monte de coisa, mas eu não lembro.

Pesquisador: um monte de coisa e não lembra nem um pouquinho pra me contar.

A6.7.2: ai, ai, ai, ...eu não lembro

Pesquisador: Porque você acha que comemoramos a festa junina na escola?

A11.8.3: (pensa muito)... não quero falar

Pesquisador: Porque comemoramos o folclore aqui na escola?

A11.8.3: não sei... não lembro.

Pesquisador: Porque você acha que comemoramos o dia da independência do Brasil na escola?

A11.8.3: (pensa muito) aí que eu não lembro mesmo...

Pesquisador: Porque você acha que comemoramos o dia das crianças na escola?

A11.8.3: (não responde)

Pesquisador: Teve festa do dia das crianças aqui na escola?

A11.8.3: não lembro...

Pesquisador: Que coisas você pode e não pode fazer nos dias de festa? Dê exemplos.

A11.8.3: (não responde)

Pesquisador: Vamos fazer de conta que você vai organizar uma festa na escola, qual festa você escolheria?

A11.8.3: Não sei...

Estes excertos levam-nos a admitir a hipótese de que o significado atribuído às comemorações, de acordo com as respostas, não ultrapassam o nível empírico, da experiência direta e concreta, sem nenhuma alusão ao conteúdo cultural que estas festas poderiam proporcionar com exceção à Festa do Folclore, em que muitas crianças afirmam terem aprendido sobre lendas, histórias e personagens, como constatamos nas falas abaixo:

Pesquisador: Porque comemoramos o folclore aqui na escola?

A1. 7.2: Por causa das lendas que é legal, quando não existia luz os vovôs ficavam contando história.

Pesquisador: O que você aprendeu na comemoração do folclore?

A1. 7.2: Uma história que eu ainda não tinha sabido, e também teve umas brincadeiras que eu aprendi e eu não sabia antes

Pesquisador: Porque comemoramos o folclore aqui na escola?

A2. 7.2: Pra saber dos personagens

Pesquisador: o que você aprendeu nesta comemoração, me conte.

A2. 7.2: Eu aprendi que tem um monte de personagem tipo a Emilia, é... Bela adormecida... A bela e a fera... E tem o pica-pau e mais nada

Pesquisador: Porque comemoramos o folclore aqui na escola?

A7. 7.2: Porque é dia do folclore.

Pesquisador: O que você aprendeu na comemoração do folclore?

A7. 7.2: Aprendi o que é folclore, e onde tem bicho, sereia, lobisomem, saci, mula sem cabeça.

Pesquisador: Por que você acha que comemoramos a festa do folclore na escola?

A8. 8.2: porque é o dia dos bichos

Pesquisador: E o que você aprende nesta festividade?

A8. 8.2: aprendi a desenhar os bichos... O saci, o curupira, só

Pesquisador: Porque comemoramos o folclore aqui na escola?

A12. 8.3: Por causa que é uma lenda.

Pesquisador: o que você aprendeu nesta comemoração, me conte.

A12. 8.3: Aprendo que os animais são de mentira, é só uma lenda.

Em relação à cidadania, patriotismo, um único aluno diz ter aprendido o Hino Nacional com a comemoração do Dia da Independência do Brasil:

Pesquisador: Porque você acha que comemoramos o dia da independência do Brasil na escola?

A10. 11.2: Botou a bandeira, levantou e cantou o Hino.

Pesquisador: Pensa o que você aprendeu na comemoração do dia independência do Brasil?

A10. 11.2: Aprendi cantar o hino, que eu não sabia...

Como vemos, o aluno relata a experiência vivida, mas a comemoração não parece ter tido a significação de patriotismo que os professores pretendiam. O termo "significações" nos remete a um significado global da linguagem comum para grande parte dos indivíduos ou da data festiva, como Dia das Mães que, para a maioria, é um dia de festa, de comemoração, de homenagear a pessoa que nos cria ou criou. Já o termo "sentido" pode nos mostrar um conceito mais individualizado, pois para a criança que não tem mãe ou tem os pais separados, por exemplo, esta festa pode adquirir um sentido triste, sem nenhum motivo para comemorar, como podemos verificar neste relato:

Pesquisador: porque você acha que comemoramos o dia das mães na escola?

A25.12.5: Porque a mãe é nossa... é um pedaço da gente sabe, eu gosto muito da minha mãe, quando ela e meu pai separaram eu fiquei muito triste, nossa...

Pesquisador: o que você aprendeu na comemoração do dia das mães?

A25.12.5: É a mesma coisa.

As crianças tem a linguagem como mediadora entre as relações sociais e o meio ambiente e nela estão presentes os conteúdos socialmente construídos, que exprimem regras e valores culturais que, posteriormente e gradativamente, são assimilados e modificados pelos sujeitos. A criança vai construindo seus significados do mundo em que vive ao mesmo tempo em que se socializa, ao realizar suas ações (SOUZA, 1995). E, muitas vezes, não se expressam da maneira que realmente entendem ou apenas repetem o que lhes foi dito sem preocupação de dar sentido ao relato.

Pelas entrevistas, podemos observar a diferença de significações e sentidos de linguagem, quando algumas crianças respondem que não sabem, porém se as indagamos novamente, utilizando outro termo linguístico, que tenha o mesmo significado, a criança assim consegue se manifestar. Como no exemplo:

Pesquisador: Fale-me sobre as comemorações que a sua escola faz...
Que datas ela comemora?

A8.8.2: ...*(pensa)*... *eu não sei*

Pesquisador: as festas que tem na escola?

A8.8.2: *a festa junina, formatura... (fica pensando algum tempo) quando chega o dia das crianças também tem festa,... dia das mães, dos pais também...*

Souza (1995, p. 99) afirma que “[...] A categoria de linguagem em Bakhtin é a interação verbal cuja realidade fundamental é seu caráter dialógico”. Assim, para a autora não se pode reduzir uma relação de diálogo que se estabelece sem restrição entre dois termos expressos, distantes um do outro no tempo e no espaço, pois são muito importantes e podem mostrar uma relação dialógica. Toda manifestação da linguagem é um diálogo e faz parte de um processo de comunicação. “Portanto as relações dialógicas são relações de sentidos, quer seja entre os enunciados do dialogo real ou específico, quer seja no âmbito mais amplo dos discursos das idéias criadas por vários autores ao longo do tempo e espaços distintos” (SOUZA, 1995, P. 100).

A análise de dados foi feita a através de vários olhares, na tentativa de chegar ao entendimento mais próximo possível da realidade dos sentidos, em que nossos sujeitos estariam se expressando.

Com os diversos dados apresentados podemos validar as afirmações de Delval (2007), ao afirmar que escola atual não tem aproveitado o enorme potencial que a criança tem para aprender, pois a escola desperdiça ou direciona para um sentido pouco adequado. A criança é muito ativa e está sempre em busca de novas experiências, como uma poderosa “máquina de aprender” que é quase insaciável.

No decorrer da pesquisa, e após analisarmos os dados dos alunos, verificamos que as respostas dos professores nos direcionavam as razões pelas quais os alunos não estariam compreendendo os conceitos e conhecimentos sobre as festas escolares da

forma que supúnhamos. Sendo assim dirigimos nosso foco para suas concepções, pois constatamos que o desempenho escolar dos alunos depende das concepções educacionais nas quais os docentes embasam suas práticas. Constatamos que a festa, para os professores, muitas vezes, são usadas como moeda de troca ou objeto de recompensa ou castigo (punição) e este procedimento pode acabar destituindo a verdadeira função da festa, como veremos nas falas de professores:

“Se o aluno ficar quieto, for bonzinho, participa da festa do dia das crianças” ou “quem não ficar na fila certa, não brinca no touro mecânico”

Pesquisador: Porque você acha que comemoramos o dia das criança na escola?

A23.10.5: Porque fala que a criança é muita educada e as crianças merece este dia, pois esse dia é muito importante pra crianças.

Pesquisador: Porque você acha que comemoramos o dia das crianças na escola?

A13.8.3: Porque as professoras ensina nois a ler, escrever e. não porque as crianças fica bonzinhas

Pesquisador: E o que você aprende com esta comemoração?

A13.8.3: Aprendi que... que...se nois fica quietos, elas da presente pras crianças...só isto.

Pesquisador: O que você aprendeu com esta comemoração?

A18.9.4: Que a gente tem que respeitar fazer o que elas mandam, porque eles que compram as coisas pra gente.

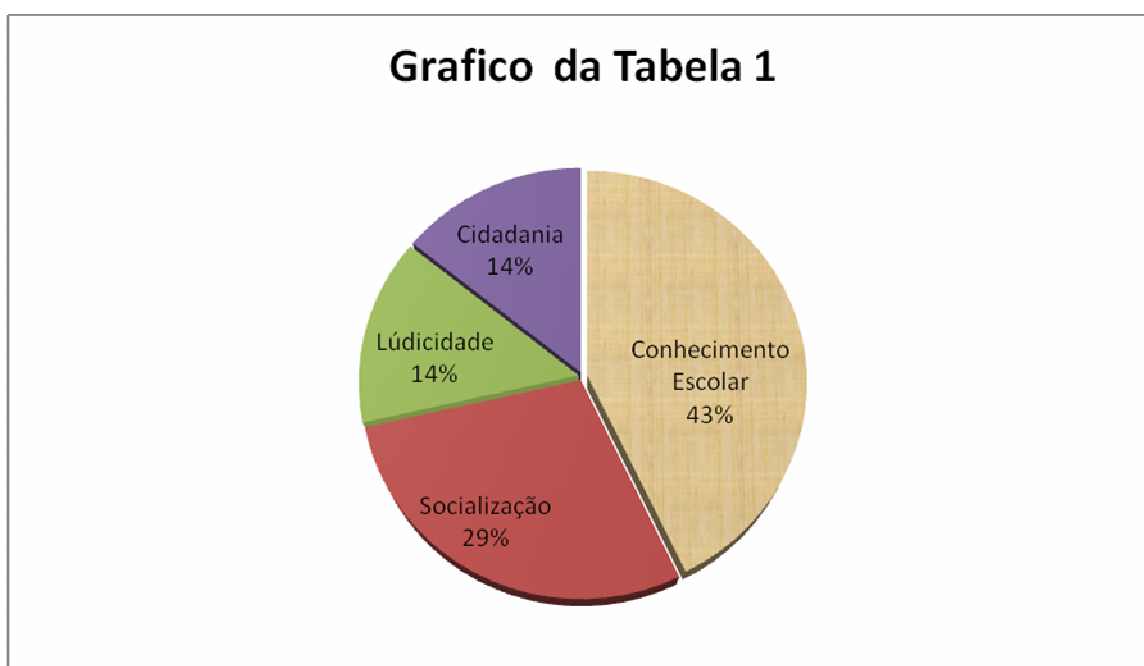
Este tipo de atitude dos professores não nos parece adequada, já que a festa acontece no intuito de comemorar alguma data ou acontecimento, a fim de trazer conhecimento aos alunos. Em suas falas se contradizem, em alguns momentos, pois afirmam a importância das festas para os alunos.

Baseados nos PCNs de Ensino Fundamental existem várias indagações que nos levam a entender que a escola tem responsabilidades na formação do cidadão e no desenvolvimento das representações sobre a sociedade e, quando falamos escola não podemos excluir os professores, que são os formadores.

De acordo com a tabela 1 e seu respectivo gráfico, que apresentamos adiante, podemos observar as concepções dos professores sobre a importância das festividades.

PROFESSORES			
Objetivos das Atividades	Conhecimento Escolar	3	43 %
	Socialização	2	29%
	Lúdicidade	1	14%
	Cidadania	1	14%

Tabela 1: Objetivo das festividades



Analisando a tabela, verificamos que 43% dos professores, em seu discurso, afirmam que o objetivo principal das festas é o conhecimento escolar, 29% acreditam ser a socialização o maior objetivo, 14% a cidadania e outros 14% a ludicidade, ou seja, as festas servem apenas para as crianças brincarem, afirmando não acreditar que os alunos adquiram conteúdo escolar ou outros conhecimentos.

Conforme Delval (2007) pontua, a escola de hoje precisa inserir em seu contexto as relações do cotidiano social, político e cultural na educação da criança, buscando formar um cidadão que tenha noção de que sua participação se faz necessária em todas as instâncias da vida, algo que a escola atual não consegue desenvolver no aluno. Mas,

conforme veremos a seguir, os métodos utilizados podem não permitir chegar ao objetivo que se espera.

O discurso do grupo de professores nos leva a entender que eles realmente gostariam que as atividades pedagógicas pudessem desenvolver os alunos em diversos aspectos: cognitivo, social e escolar. Entretanto, se as estruturas mentais dos alunos dependem de suas próprias ações para serem formadas e, como afirma Piaget (1967), no início da socialização acontecem ações e junto com elas transformações que não apenas são importantes para a inteligência e para o pensamento, mas influenciam profundamente na vida afetiva, será preciso levá-las em consideração ao ensinar.

Entretanto, como veremos na análise das respostas dos professores, isto não acontece na prática.

Pesquisador: Que importância você vê em realizar festividades escolares para os alunos?

P1.1: Acho de conscientizar eles da importância daquela data que está sendo comemorada né

Pesquisador: O que você pretende ensinar nestas festas?

P1.1: depende muito da data, hum... Apesar de eu achar que tem festas muitos desnecessárias...

Pesquisador: Que importância você vê em realizar festividades escolares para os alunos?

P3.3: Olha a importância é realmente para as crianças perceberem o porquê, das festas, né, o porquê a gente tem na cultura, né, como cidadão mesmo, porque que a gente realiza estas festas, a importância que tem na vida da gente essas comemorações, né...

Pesquisador: Dê exemplos, de construção de cidadania.

P3.3: Que acontece hoje na escola? ... Eu acho que os projetos que agente trabalha, por exemplo, a gente tem um projeto de leitura muito interessante aqui na escola, o projeto que não dura por um tempo, é pra vida toda, né... Então eu acho isso muito interessante, as crianças estão sempre estimuladas a ler, independente do que for, este projeto ele é duradouro, não tem começo e nem final, a gente está sempre estimulando a leitura, eu acho que isso contribui muito.

Pesquisador: Colabora como para cidadania?

P3.3: ...olha... É fácil e é difícil né, por que... Por exemplo, este projeto de leitura, é... Eles realmente vão conseguir ser cidadãos assim, que... Vão saber seus direitos, vão ser cidadãos críticos, vão saber reivindicar seus direitos mesmo né... vão poder é... Como é que eu posso dizer... Assim... É... realmente lutar pro que querem né... É mais ou menos por aí mesmo.

Analisando, por exemplo, esta última fala de um professor e verificando também outras falas, observamos que realmente o professor não sabe definir cidadania ou desconhece o sentido do ser cidadão. Com isso, dificulta muito o aprendizado do aluno, já que uma das pessoas que poderia ensinar, neste caso o professor, entra em conflito com o próprio termo.

Confirmou-se a nossa hipótese de que as festas realizadas não colaborariam para o conhecimento social dos alunos e para que estes se tornassem cidadãos plenos. Na análise dos dados verificamos que os próprios professores não se constituem como cidadãos plenos. Eles têm o conhecimento social, talvez superficialmente, e não conseguem transmitir o conceito para seus alunos, que acabam tendo sua “cidadania negada”, conforme afirmam Gentilli & Frigotto (2008). Mas, porque não existe esta noção de civilidade?

Para Gentilli e Frigotto (2008), o país está atravessando um tempo de globalização e reestruturação produtiva, marcado com um processo de exclusão social. Uma série de políticas sociais vem acontecendo e se propõem estabelecer as relações favoráveis às mudanças no padrão de aglomeração dos países do terceiro mundo.

Segundo os autores:

A formação profissional tem sido vista com uma resposta estratégica, mas polêmica, aos problemas postos pela globalização econômica, pela busca da qualidade e da competitividade, pelas transformações do mundo do trabalho e pelo desemprego estrutural. Vários estudos afirmam que a inserção e o ajuste dos países dependentes ao processo de globalização e de reestruturação produtiva, sob uma nova base científica e tecnologia, dependem da educação básica, da formação profissional, qualificação e requalificação (GENTILLI & FRIGOTTO, 2008, p. 77).

A educação não pode ser reduzida a uma questão técnica como a formação profissional. Para os autores, os problemas sociais e, por conseguinte, os educacionais “não são tratados como questões políticas, como resultado e objeto, de lutas em torno da distribuição desigual de recursos materiais e simbólicos e de poder, mas como questões técnicas, de eficácia/ineficácia na gerência e administração de recursos humanos e materiais” (SILVA, 1994, 18 *apud* GENTILLI & FRIGOTTO, 2008, p. 77). Existe uma necessidade imperiosa do mercado, que exige mudanças técnicas e operacionais na

formação profissional, e é assim que está se procedendo com a reforma educacional brasileira.

A escola tem a função de escolarizar. Um pedagogo tem a função de conduzir a infância, direcionando para o conhecimento, mas como construir uma infância que não existe? Pois, segundo os autores citados acima, a infância é construída não na escola, mas sim na sociedade em que está inserida a criança. Então, as crianças que não tem moradia, passam fome, não tem lugar para dormir ou são mal acomodadas em abrigos que mais parecem amontoados de pessoas, enfim, que têm uma infância sem infância, como poderiam ser escolarizadas?

Gentili & Frigotto (2008) afirmam que o direito à educação é um processo social muito complicado, e que é muito complexa a construção de sujeitos sociais, cidadãos e sujeitos humanos e que a escola é apenas uma ponta do nó a ser desatado na questão social. Para os autores, as políticas escolares e formação de profissionais podem influir no aprendizado e formação de nossos alunos, e o meio que o aluno vive também influi. Com os dados de nossa pesquisa podemos verificar que o social poucas vezes é levado em conta na hora do aprendizado, e as festas escolares poderiam ser oportunidades para uma integração social.

É preciso ressaltar que não basta o adulto ou o professor (quando se trata da escola) passar as informações, as noções ou explicações já prontas e elaboradas para que a criança compreenda. Se a criança não possui os instrumentos intelectuais necessários para que ocorra a compreensão, ela poderá até conseguir repetir o que ouviu, sem, contudo, entender o seu significado real, não lhe atribuindo um sentido próprio ao que interpretou. Nesse processo interno de formação de conhecimento podem acontecer deformações e o resultado pode ser um conteúdo que não corresponda ao que deveria. (UNESCO; DELVAL e LINAZA, 1989).

Para que o sujeito chegue à compreensão do objeto de conhecimento a ser assimilado, ele terá que lançar mão de recursos internos que já possui para uni-los aos dados do meio exterior e dar, enfim, um sentido e um significado ao mesmo. Esses recursos ou esquemas é que irão permitir uma compreensão real ou não do objeto de conhecimento (aqui, no caso, do conhecimento social).

Sendo assim, é preciso que haja a formação de um conceito inicial sobre esse objeto do conhecimento, de maneira que essa conceituação seja o fruto de novas reconstruções. Essa conceituação se refere à tomada de consciência do que ainda está em um nível inconsciente para o indivíduo, portanto, o aluno necessita das informações dos professores, no sentido de que estes lancem mãos de diversos recursos, para que o aluno tenha a possibilidade de assimilar e processar os dados da informação.

De acordo com o quadro abaixo podemos ver os significados que os professores pretendem transmitir para seus alunos nas comemorações escolares.

Categoria	Subcategorias	Exemplos	N
Conteúdo das festividades	Nenhum	“... festas desnecessárias”	1
	Conhecimento, História e Cultura	“relação de conhecimento com cultura”, “trabalhar a história”.	4
	Socialização	“valor da convivência”	1
	Regras de bom comportamento	“coisas ligadas ao comportamento”	1

Quadro 10. Conteúdo das festividades

Conforme o quadro 10 percebe-se que os professores, na sua maioria, têm consciência do que se deve ser transmitidos aos alunos, e que a maioria desejaria transmitir conhecimento, história e cultura.

Mas, verificando os termos relevantes das transcrições, verificamos que não há um consenso de como estes conhecimentos devam ser transmitidos aos alunos, de forma eficiente. Verificamos nas falas dos alunos, que estes conhecimentos não chegam a ter o devido sentido para eles, assim, podemos supor que um dos motivos poderia ser que os próprios professores tem opiniões muito díspares sobre o significado de cada comemoração, como no exemplo descrito abaixo:

Pesquisador: E o dia do Índio? Por que você acha que se comemora o Dia do Índio na escola?

P2.4: É uma data um pouco já esquecida eu acho apesar que, tem escola que, mais primárias que “lembra” desta data né, o dia do Índio.

Pesquisador: No currículo se comemora do dia do Índio. Por que você acha que se comemora esta data?

P3.3: Eu acho que no sentido da cultura mesmo, pra eles saberem da onde vem à origem, pra eles saberem o sentido de origem mesmo.

Pesquisador: Por que você acha que se comemora o dia do índio na escola?

P4.5: Eu necessariamente não gosto, eu acho que o índio é uma natureza viva, é inteligente, uma comunidade muito inteligente, uma comunidade que briga por seus ideais, que tem suas culturas, trabalha, índio não é palhaço, índio não é... É brincadeira, ser índio é ser uma história do nosso país, é o começo... 1500... O começo de tudo... Então, eu acho que a gente tinha que preservar a memória do índio na realidade, não mascarando uma máscara de índio, não dançando feito índio, não brincando de índio, índio é uma coisa muito séria que respeita os seus filhos, que respeita sua mulher, respeita sua comunidade, respeita o lugar onde mora, não destrói a natureza, eles são muito melhores que nós, e a ideia de índio nas escolas não é a ideia que deveria ser passada.

Pesquisador: Por que você acha que se comemora o Dia do Índio na escola?

P5.2: Pra lembrar as origens.

Vemos que, apenas um professor (P4.5) tem uma concepção crítica sobre a questão indígena e a forma como a escola comemora o Dia do Índio, mascarando a verdadeira posição social do indígena no Brasil.

Levando em consideração que as comemorações são feitas com todo o pessoal da escola, e que existe uma falta de consenso das razões pelas quais se comemora a data e quais as festividades seriam mais apropriadas para o aprendizado do aluno, temos uma distorção dos objetivos gerais da comemoração.

[...] Da mesma maneira que estabelecemos regularidades no comportamento dos objetos, isto é, no mundo físico, o fazemos referente à conduta dos outros, o que nos permite categorizá-la e antecipar o que vai suceder, ou simplesmente interpretá-la, decifrando expressões tais como as manifestações de agrado, desagrado, boa ou má disposição para com os outros, atitude amistosa, compreensiva, etc. (ENESCO; DELVAL e LINAZA, 1989, p. 33/34).

Para os alunos, levando em conta o nível de desenvolvimento em que se encontram, é muito difícil assimilar todos os conteúdos sociais e processá-los de forma a transformar suas estruturas mentais. Se o próprio professor não tiver claro para si os

sentidos e significados das festividades, e também as ferramentas possíveis para que este aprendizado ocorra, é bem provável que o aluno não assimile esses conhecimentos.

Podemos verificar a falta de consenso em diversos trechos das entrevistas, como o dia das mães, por exemplo, já que ele foi muito lembrado pelos alunos.

Pesquisador: Porque você acha que se comemora o dia das mães na escola?

P1.1: talvez pra estreitar esses laços, o laço mãe e filho...

Pesquisador: Você acha de da maneira que esta sendo comemorada, é adequada?

P1.1: Eu acho que não, poderia ser modificado, porque o fato de você chama a mãe aqui uma vez ao ano e dar um presentinho pra ela num... Num é o essencial não.

Pesquisador: Então que tipo de comemoração seria mais adequada?

P1.1: Talvez tendo uma valorização da figura de mãe, da imagem de mãe, mas durante o ano todo...

Pesquisador: Porque você acha que se comemora o dia das mães na escola?

P3.3: eu acho bom

Pesquisador: Como você acha que ela deveria comemorar?

P3.3: Olha este é um questionamento que a gente se faz até hoje, todo ano a gente fica se questionando, como a gente faz. Aquele tradicional de chamar as mães fazer aquela homenagem, que eu particularmente acho que não, eu acho que o dia das mães, por exemplo, deveria ser uma integração, chamar as mães pra escola é...

Pesquisador: Porque você acha que se comemora o dia das mães na escola?

P4.5: Outra coisa que também sou contra, vou explicar por que. Nos estamos numa cultura diversificada, há muito tempo atrás, as famílias eram feitas de quê? Pai, mãe, filhos, as mães era dona de casa e o pai era o que trabalhava pra colocar comida dentro de casa, hoje não é mais assim.

Pesquisador: Por que você acha que se comemora o Dia das Mães na escola?

P5.2: Bom... Por que... Dentro disso que eu te falei, para valorizar a mãe, este relacionamento com os pais, que trabalhando a mãe, que a gente faz com a criança, a gente fala sobre poesias onde se fala da mulher, do conhecimento, do que ela faz e da mãe que é uma mulher, mas uma mulher de maneira diferente, mais carinhosa, mostrando, ensinado pra eles a dar importância pra isto.

Pesquisador: Como você acha que ela deveria comemorar?

P5.2: Acho que se pensar bem, haveria maneiras melhores ainda de se comemorar, é como tudo na escola, como a mãe também no nosso caso aqui, da nossa escola que é de periferia, é uma escola de tem um poder aquisitivo menor, a maioria, não todos, mas a maioria, e que a própria mãe não se valoriza no papel de mãe, a responsável, trazendo ela também para essa comemoração, fazendo, por exemplo,... Eu

penso uma semana diferente, integrando criança e mãe nisso tudo, fazendo palestras pra elas também junto com as crianças, pra elas próprias aprenderem a se valorizar e se adequada ao papel de mãe realmente.

Pesquisador: Você me disse que não comemora o dia das mães, mas por que você acha que se comemora este dia na escola?

P6.3: Eu acho que não deve... “que nem” este ano mesmo eu to com um aluno que perdeu a mãe, e sabe, mesmo eu falando pra ele; - Você pode cantar a música para sua avó... Mas a gente vê que a criança fica sentida, que fica triste, e hoje em dia as famílias estão muito assim... Muito... Pai e mãe separados, a criança mora com a avó, mora com a tia, eu acho que a gente fica falando mãe, mãe, mãe e a crianças fica pensando né, porque que eu não tenho, porque que eu não comemoro, então acho que essas datas mãe, pai deveriam se tiradas mesmo da escola.

Pesquisador: Por que você acha que se comemora o Dia das Mães na escola?

P7.4: E porque sem mãe como a gente iria existir, precisamos delas e eu acho assim, você ta falando de mãe mas eu acho um pouco falho os pai, não se comemora muito...não sei se te responde alguma coisa... A mãe ajudou na criação do criador

Pesquisador: Como você acha que ela deveria comemorar?

P7.4: Olha, aqui é... Já teve várias comemorações, tem muita mãe que não importância pra isso, vem correndo e você vê que os alunos sentem muito e então o mínimo que se faz umas se emocionam e choram, mas outras... acho que é por aí, envolver, trazer uma pessoa de fora é difícil, porque não tem horário, não tem dia, as vezes não da certo, poderia ser melhor mas eu acho que não tem como.

Nessas falas, vemos que alguns professores não respondem objetivamente à questão, desviando o assunto para concordar ou discordar com a comemoração, cada qual com seu motivo particular ou pedagógico, mas como a data está inclusa no currículo escolar da cidade e por obrigatoriedade do sistema educacional é necessário que haja esta comemoração, elas a fazem, mas de maneira superficial. Por essa razão, esta comemoração fica sem parâmetros e os alunos aprendem somente que é Dia das Mães e são induzidos pelas professoras a dizer que aprenderam que têm que obedecer às mães, que bons alunos obedecem às suas mães, como podemos constatar nas transcrições feitas.

Ainda, com análise de dados dos professores sobre qual festividade, dentre todas, colaborariam mais com o conhecimento e desenvolvimento do aluno, construímos o quadro 11.

Categoria	Subcategorias		Razões	Quantidade
Importância das Festividades	Envolve Cidadania/Conhecimento Social	Cultura e Conhecimento Social	“envolve a socialização, conhecimento, cultura”	2
		Socialização	“o viver em comunidade”	3
		Sentido Escolar	“as que fazem parte da escola”	1
		Não sei	“já não sei falar”	1
	Quais festividades colaboram para o conhecimento e o desenvolvimento do aluno	Todas	“nem uma nem a outro, é um todo” “todas as festividades”	3
		Conteúdo Pedagógico/História	“aquelas com fundo histórico” “o dia das mães, dos índios, da independência” “as do folclore”	4
		Socialização/Integração		0

Quadro 11 - Importância das festividades

De acordo com o quadro acima verificamos que o item socialização embora seja apontado no discurso não aparece concretamente na prática. Isto pode nos explicar porque os alunos se referem mais às festas realizadas com ludicidade, isto é, com brincadeiras, já que o conhecimento social que a implica fica relegado ao ostracismo.

Parece que a prioridade dos professores é a festa em si, sem o contexto das razões pelas quais se comemora a data. Apesar de os docentes relatarem a importância da história, da cultura e conhecimento social que envolve a comemoração, no planejamento e execução das mesmas, a ludicidade, ou seja, como já relatamos o brincar sem comprometimento com contexto e conhecimento, aparece em primeiro plano. As razões pelas quais isto acontece não foi uma questão de nossa investigação.

CONCLUSÃO

Sempre participamos das festas e comemorações escolares, muitas vezes, sem concordar com a maneira como estas eram planejadas e realizadas. Ainda assim, procuramos fazer o melhor possível, com a convicção que a educação pode ser uma das grandes ferramentas para resolver determinados problemas sociais existentes e que seria necessário haver mudanças para um melhor aproveitamento das ferramentas pedagógicas utilizadas na escola, esse pode ser o caso das festas escolares. Em nossa pesquisa questionamos: As crianças compreendem as razões das comemorações festivas na escola? Que sentidos atribuem a estas festas? Em que medida estes sentidos se aproximam ou se distanciam das concepções dos professores? Que repercussões isso tem para o exercício da cidadania?

É óbvio que não vamos obter respostas de como provocar estas mudanças, mas a pesquisa que realizamos representa um alento, um questionamento, uma esperança em contribuir, de alguma forma, para transformar esse estado de coisas. Durante a coleta de dados surgiram questionamentos dos próprios professores sobre como se adquire o conhecimento social e como promover o entendimento da noção de cidadania, que influência no futuro de seus alunos. O consenso surgido foi de que estas festas, apesar de obrigatórias no currículo escolar, são interessantes, e que além do sentido de comemorar, poderiam se constituir em oportunidades de aquisição do conhecimento escolar com compreensão.

Comemorar é um ato de celebração. Celebramos datas, acontecimentos sejam políticos, sociais ou pessoais. A palavra comemoração origina-se do latim, de uma palavra derivada do verbo *memorare*, lembrar, fazer alguma coisa **com alguém**, o que dá um sentido social às comemorações.

Como afirma Chauí (2000) apesar de vivermos em um país que promove a desigualdade social e discriminação racial, etc., a existência dos mais pobres, dos negros, pessoas sem-terra, sem-teto, desempregados é frequentemente atribuída à ignorância, à preguiça e à incompetência dos miseráveis. A existência de crianças sem infância é vista como tendência natural dos pobres à vadiagem, à mendicância e à

criminalidade. Nesse sentido, a autora questiona: Comemorar o quê? Mas, a escola não pode deixar de acreditar em sua sociedade e ao formar cidadãos críticos poderá colaborar de alguma forma com a mudança desta realidade de injustiça social em nosso país.

Para autora:

No caso do Brasil, o neoliberalismo significa levar ao extremo nossa forma social, isto é, a polarização da sociedade entre a carência e o privilégio, a exclusão econômica e sóciopolítica das camadas populares, e, sob os efeitos do desemprego, a desorganização e a despolitização da sociedade anteriormente organizada em movimentos sociais e populares, aumentando o bloqueio à construção da cidadania como criação e garantia de direitos (CHAUÍ, 2000, p. 58).

As festas escolares têm o sentido de lembrar pessoas, situações ou fatos históricos importantes para a constituição da nação e da sociedade tal como ela é hoje, e festejá-las com o sentido de refletir sobre suas razões e motivos.

Como afirma Raths (1977),

Reconhecemos a importância do pensamento para o crescimento e a manutenção de uma sociedade livre, e se reconhecemos as contribuições das experiências de pensamento para a maturidade, podemos perguntar por que as escolas não gastam grande parte de seu tempo em tentativas para ampliar as oportunidades de pensar (RATHS, 1977, pg. 15).

As datas propostas pelo currículo escolar, que têm a obrigatoriedade de serem comemoradas, deveriam ser conhecidas pelo seu valor cultural, histórico e cívico, tanto pelos professores quanto pelos alunos elucidando o significado que a comemoração tenha um sentido que vá além da festa escolar; devem provocar a construção dos conhecimentos.

Se, para Piaget (1964) existem quatro fatores que influenciam toda aquisição de conhecimento: a maturação, já que esse desenvolvimento é uma continuação da embriogênese; o papel da experiência, adquirida no meio físico sobre as estruturas da inteligência; a transmissão social num sentido amplo (transmissão lingüística, educação, etc.); e finalmente a equilíbrio ou auto-regulação, nossa pesquisa parece apontar que tanto a transmissão social quanto a equilíbrio têm sido negligenciadas na questão das festividades escolares.

Como pudemos constatar, essas atividades vêm servindo apenas para cumprir uma determinação curricular e, em assim sendo, pouco contribuem para o exercício da cidadania. Apesar de serem lúdicas e algumas delas agradarem as crianças, pelo fato de ter brinquedos, brincadeiras, comidas, danças, músicas, principalmente, pelo fato de que naquela data a criança estar dispensada de cumprir regras impostas na escola como andar em filas, ficar calados, não correr, ter horários pré-determinados para todas as atividades, inclusive em alguns casos até para suas necessidades fisiológicas, não cumprem seu devido papel no desenvolvimento social do aluno como um todo, nem do conhecimento das noções sociais descritas nos PCNs e teorizadas por Delval.

Contudo, não podemos ignorar a concepção de alguns professores sobre a importância em realmente realizar estas comemorações, como os próprios dados da pesquisa nos mostram. Alguns professores têm essa consciência e afirmam que os conhecimentos não chegam até os alunos da maneira que eles pretendem, com frases como *“realmente não foi comemorado adequadamente... “trazer toda aquela parte da história, não foi feito não”*, contrapondo-se com a opinião de outros professores que acreditam que: *“a festa é na intenção de agradar, realmente não tem nada assim de educativo”*.

Como os alunos podem construir significados coerentes e consistentes com as convenções sociais da sociedade em que vivem, se quem, teoricamente, deveria transmitir este conhecimento, isto é, o professor, não construiu estes significados? Além disso, a atitude de julgar mais fácil ficar do jeito que está, cumprindo as determinações curriculares por obrigatoriedade, e de fazer o trabalho pedagógico apenas dentro de sala de aula, com os conteúdos formais, onde, segundo eles, seu poder sobre os alunos é maior, acaba prejudicando o aprendizado com compreensão por parte dos aprendizes.

A pesquisa nos levou a concluir também que os escolares não aprendem porque o ensino dos conteúdos sociais, históricos e culturais das festas escolares não são tratados de uma maneira que gerem interesse e necessidade para assimilá-los.

Algumas questões nos instigam: Que tipo de intervenção teria que ser feita para que a linguagem do professor possa ser compreendida pelos alunos? Como motivar os próprios educadores a mudarem suas estratégias, quando constatarem que não está havendo resultados da maneira como estão sendo elaboradas tais festas? Estas festas

escolares, da maneira como são feitas, tem realmente grande importância, para o currículo escolar?

E, principalmente, ficou um questionamento importante a ser feito aos professores: o que aprenderam (ou aprendem) com as comemorações escolares?

São questões que certamente permanecerão, embora saibamos que o conhecimento social não está apenas nas mãos da sociedade escolar, mas sim em todo contexto em que a criança está inserida. Será preciso que a escola inclua a educação para cidadania como conhecimento em âmbito escolar, o que resulta no comprometimento dos docentes em relação às suas atividades de ensino.

Algumas implicações pedagógicas são possíveis de serem apontadas. Para tanto, recorremos às ideias de Delval, que questiona: “É suficiente que o professores se limitem a transmitir conhecimentos, a controlar o processo de aprendizado de seus alunos e manter a ordem na sala, ou sua atuação de ir além desse ponto?” (DELVAL, 2006, p. 39).

Ao pensarmos sobre isso, entendemos que a educação moderna não se resume apenas em transmitir conhecimento. A escola de hoje precisa inserir no seu contexto educacional as relações do cotidiano social, político e cultural, que possam formar um cidadão que tenha consciência de que sua participação se faz necessária em todas as instâncias da vida.

Nesse sentido, o papel do professor, em uma instituição que faça o aluno pensar seria o de dispor de instrumentos pedagógicos para que o aluno alcance um desenvolvimento global, em relação à escola e a sociedade em que está inserido.

Os educadores e a sociedade, em geral, esperam muito de seus alunos, já que na teoria, em todos os instrumentos pedagógicos utilizados, como livros, artigos, PCN, Projetos Pedagógicos, indicam que é função do professor desenvolver o sujeito em todos os seus aspectos, não apenas o intelectual.

Segundo Rath (1977), pretendemos que nossos alunos tenham ideias novas, novas invenções, atitudes de reflexão diante de situações problemáticas, que eles pensem sozinhos, sejam equilibrados e, principalmente, que diante de novas situações,

desejamos que sejam capazes de aplicar todo o conhecimento que obtiveram anteriormente.

Em nossa pesquisa, verificamos que apesar de toda teoria e discursos, os alunos não conseguiram, por meio das festas, adquirir os conhecimentos sociais necessários ao desenvolvimento das capacidades pretendidas.

Ainda de acordo com Raths (1977), existem diversas razões para que os professores não consigam melhorar, ou melhor, fazer com que seus alunos pensem. Primeiro o autor afirma que os educadores não consideram todas as alternativas possíveis, também porque fazer o aluno pensar dá muito trabalho e despende muito esforço e muita atenção, e a classe de educadores, em sua grande parte, alega não ter tempo suficiente, pois existem metas a serem cumpridas nas disciplinas do currículo. Outra razão seria o poder de autoridade, que o professor teme perder se o aluno raciocinar, pois: “Se for permitido às crianças pensar, não só, mas se forem estimuladas a pensar, talvez pensem coisa que não deviam! Se as crianças apresentarem alternativas, se criticarem, poderão discutir o poder que de direito pertence aos que têm autoridade” (RATHS, 1977, p. 16).

Outra razão para não ensinar a pensar, segundo o autor, seria que os professores não foram preparados adequadamente para estimular e avaliar os processos de pensamentos, afirmando que isto seria uma deficiência na formação de professores. Bem, se os próprios professores de nossa pesquisa afirmam não saber acentuar seu próprio pensamento, isto pode nos explicar porque não conseguem acentuar os pensamentos de seus alunos. Mas entre inúmeras razões que poderíamos citar, ao menos observamos que grande parte dos professores existe a consciência desta deficiência na educação e na sua formação.

Delval (2006) nos dá pistas para um progresso escolar, no sentido da construção do conhecimento social “[...] convém não só contar com a capacidade e a competência dos professores, mas utilizar todas as possibilidades oferecidas pelo entorno social” (DELVAL, 2006, p. 137). Ou seja, aproveitar outros contextos educativos que a sociedade ofereça. Por exemplo, os pais poderiam participar mais do processo educativo. Por outro lado, os pais normalmente têm suas obrigações de trabalho e, por este motivo, alegam não ter tempo nem para participar das reuniões escolares,

aguardando que a escola lhes forneça as soluções de possíveis problemas com seus filhos, mas Delval afirma que isto não é o ideal para os alunos.

A escola pode se ocupar de verificar os problemas sociais existentes e principalmente pode ajudar a encaminhar soluções, ao trazer para o ambiente escolar conflitos, questões políticas, assuntos que são interesse e preocupação da sociedade em geral, pois assim o aluno estaria mais familiarizado com esses assuntos. Tentar resolver ou discutir tais questões poderia fazer com que o aluno tivesse mais interesse e assim exercitasse seu papel de cidadão.

Para tanto, mudanças educacionais terão de serem feitas e como o professor é figura central no funcionamento da escola, somente será possível mudar o paradigma se houver mudança em sua função atual, como advoga Delval (2006, p. 150).

As festas escolares, como instrumento pedagógico, poderiam servir para inserir a sociedade na escola, como no caso do Dia das mães, festas juninas, folclore, dia da criança, além de serem contextualizadas com as disciplinas curriculares, como história, artes, matemática, etc.

A sociedade poderia colaborar inserindo-se na escola. Assim os alunos, supomos, aprenderiam mais, valorizariam e teriam prazer nessas comemorações. As datas cívicas como aniversário da cidade, Dia da Independência deveriam ser comemorações que estimulassem as crianças a terem noção de civilidade, conhecer seus direitos e principalmente conhecer seus deveres, pois é o equilíbrio entre direitos e deveres que define o cidadão consciente, crítico e principalmente justo. Isto tudo aliando ao aprendizado dos conteúdos das disciplinas escolares poderia resultar na construção de um cidadão pleno, apesar de toda diferença social e discriminação que ocorre em nosso país. “A democracia não é um estado em que uma sociedade se encontra, e sim um caminho, um processo, razão pela qual não podemos dizer que uma sociedade seja perfeitamente democrática” (DELVAL, 2006, p. 153). Para autor a participação de todos no sistema democrático é algo necessário, e algumas dificuldades democráticas refletem na dificuldade de se instaurar uma escola democrática.

Para Gentili & Frigotto:

O momento em que estamos vivendo poderá ter o mérito de trazer a educação latino-americana para onde ela deveria estar sempre: nas possibilidades sociais de humanizar-nos ou desumanizar-nos. Às vezes me pergunto: se não é um avanço a quebra dos vínculos tão estreitos em que sempre pensamos a educação e o mercado, ou a inserção no trabalho? Agora não tem emprego. Estamos mais livres para reencontrar os vínculos entre educação, trabalho, exclusão social. Estamos livres para recolocar vínculos nas matrizes mais clássicas. Os grandes momentos em que a educação avançou foram os momentos de crise social, em que se colocavam as grandes questões humanas, em que vinham com toda a força os questionamentos mais existenciais [...] (GENTILI & FRIGOTTO, 2008, p. 272).

Pela nossa pesquisa pudemos constatar como é complexo o assunto educação, e quanto ainda temos que nos conscientizar sobre procedimentos de aprendizagem de levar em conta: como nossos alunos enxergam e assimilam os sentidos e significações, quais as linguagens utilizadas por eles e como a assimilação pode ser diferente em diversas fases do desenvolvimento, pois para o sujeito chegar às estruturas mentais formais, necessita passar por diversas etapas.

No presente trabalho, tivemos a oportunidade de intensificar e ampliar nossos conhecimentos, tendo como suporte a teoria de Jean Piaget. À medida que essa teoria foi sendo por nós assimilada, nossa postura de cobrança para com nossos alunos foi sendo modificada e, sobretudo, pudemos assimilar e praticar uma nova forma de ensino, para tentar conseguir levar os alunos o mais próximo possível do que seria a aprendizagem ideal.

O processo de aprendizagem passou a ser mais valorizado por nós, e o respeito às limitações e fases de nossos alunos também foi mais exercitado, pois tomamos consciência de que o aluno só aprende de fato quando há uma progressão no seu desenvolvimento. Essas implicações colocam em evidência a importância de um professor mais centrado no aluno, de modo que a escola possa ser mais consciente e humana, pois a finalidade da educação também pode ser a recuperação da dignidade roubada dos excluídos.

Conforme afirmam Gentilli & Frigotto, (2008, p. 279) “[...] Essas práticas e compromissos com o público, com a inclusão social, com o direito ao conhecimento, à cultura, à vivência digna da condição humana merecem toda nossa atenção, nossa pesquisa e nossa análise”.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1992.
- ARAÚJO, O. J. M. **Professores intelectuais formadores e a formação do aluno cidadão crítico**. Universidade Federal do Tocantins. Arraias, 2005.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, Ltda. 2006.
- CANDIDO, R.M. **Culturas da escola**: As festas nas escolas públicas paulistas (1890-1930). Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação (FE). São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29012008-163237/>> Acesso em 05 abr. 2009.
- CARVALHO, A.M. (org) **O mundo social da criança**: natureza e cultura em ação São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- CHAUÍ, M. **Brasil. Mito fundador e sociedade autoritária**. 1ª Ed., São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.
- CLAUDIO, S. R. **Entre Contos e Encantos num Planeta Letrado**: Estudo sobre uma festa escolar. Sociologia da Educação. FURB. Nº 14. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT14-3081--Int.pdf>> Acesso em: 15 mar. 2009.
- CUNHA, A.G. da et. al. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.
- DAMATTA, R. **Carnavais, Malandros e heróis**. Para uma sociologia do dilema brasileiro. Rio de Janeiro. Zahar, 1979.
- DELVAL, J. & PADILHA, M.L. **O desenrolar do conhecimento sobre a sociedade**. Editora Complutense. Madri, 1997.
- DELVAL, J. **El desarrollo humano**. Madrid: Siglo Veintiuno, 1994.
- _____. **Crescer e Pensar**: A construção do conhecimento na escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998a.
- _____. **Aprender a aprender**. Campinas, SP: Papyrus, 1998b
- _____. Conhecimento social e desenvolvimento moral. *In: Educação*. Porto Alegre: EDIPUCRS, Ano XXII. n.38, junho 1999, p.121-132.
- _____. **Manifesto por uma escola cidadã**. Campinas, SP: Papyrus, 2006.
- _____. **A escola Possível**: democracia, participação e autonomia. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

DIMENSTEIN, G. **Cidadão de Papel**: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil. 13 ed. São Paulo: Ática, 1997.

DEMO, P. **Pesquisa e construção do conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2002.

DENEGRI, M. A construção do conhecimento social na infância e a representação da pobreza e desigualdade social: desafios para educação educativa. *In*: ASSIS, Mucio e MANTOVANI DE ASSIS, Orly. Anais do XV Encontro Nacional de Professores do PROEP: **A criança e a escola**. Campinas, SP. UNICAMP/FE/LPG, 1998

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

ENESCO, I.; DELVAL, J.; LINAZA, J. Conocimiento social y no social. *In*: TURIEL, E; ENESCO, I; LINAZA, J. **El mundo social en la mente infantil**. Madrid: Alianza Editorial, 1989.

FERRACIOLI, L. **Aprendizagem, desenvolvimento e conhecimento na obra de Jean Piaget**: uma análise do processo de ensino-aprendizagem em Ciências. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/191/191>. Acesso em: 20 set. 2009

FREIRE, R. B. **Participação política como exercício de cidadania**. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, SP: [s.n], 2006.

GAETA, M. A. J. V. As festas escolares como lugares de sensibilidades e subjetividades. Centro Universitário Moura Lacerda. **Anais VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. 20-23 de Junho de 2008.

GALLEGO, R. C. **Dias em Vermelho no Calendário**: Feriados, Festas e Comemorações Cívicas nas Escolas Primárias Paulistas (1890-1929). História da Educação. Nº 02. USP, 2007.

GRANDE ENCICLOPÉDIA BARSA. – 3ª ed. São Paulo: Balsa Planeta Internacional Ltda, 2005.

GENTILLI P. & FRIGOTTO G. **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 4ª ed., São Paulo: Cortez, 2008.

JACOBI, P. R. Educação, ampliação da cidadania e participação. **Educ. Pesqui.** [online]. 2000, vol. 26, n.2 [citado 2009-08-03], pp. 11-29. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022000000200002&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1517-9702. doi: 10.1590/S1517-97022000000200002. Acesso em 03 ago. 2009.

KAMII, C.; LIVINGSTON, S.J. **Desvendando a aritmética**: implicações da teoria de Piaget. Campinas, SP: Papirus, 1995.

LA TAILLE, Y. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LIMA, R. C. P. & GONÇALVES, M. F. C.(Orgs). **Sujeito, escola, representações**. Florianópolis: Insular, 2006.

LOPES, A. P. C. **A escola em festa: festividades escolares na primeira república do Piauí**. Universidade Federal do Piauí. 2008.

MANTOVANI DE ASSIS, Orly Z. **O conhecimento lógico-matemático: Aquisição da noção de classificação operatória. Aperfeiçoamento de pessoal em serviço com vistas a implantação do Proepre**, 1981.

MARCELINO, N.C. **Estudos do lazer: uma introdução**. Campinas. São Paulo: Autores Associados, 1996.

MARQUES DE MELO, J. **Mídia e cultura popular**. São Paulo: Paulus, 2008.

MINAYO, M. C. S. (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 2ª ed., Petrópolis: Vozes, 1994.

MOSCOVICI, S. Prefácio. *In*: GUARESCHI, P. A; JOVCHELOVITCH, S. (orgs). **Textos em representações Sociais**. 2ª ed. – Petrópolis. Rio de Janeiro, 1995.

PERRENOUD, P. **Escola e Cidadania: o papel da escola na formação para democracia**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1967.

_____ **Biologia e conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1973. (ed. orig. 1967).

_____ **O julgamento moral da criança**. Editora Mestre, São Paulo, 1977.

_____ **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978

_____ & INHELDER, B. **A representação do espaço na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993a.

_____ & INHELDER, B. **A psicologia da criança**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1993b.

_____ **A linguagem e o pensamento da criança**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____ **A construção do real na criança**. 5ª ed. São Paulo: Editora ÁTICA, 2006a.

_____ **Psicologia e Pedagogia**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b.

_____ **Para onde vai a Educação?** 18ª ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 2007.

PCN - **Parâmetros Curriculares Nacionais** - Secretaria do Ensino Fundamental – SEF: versão agosto, 1996. Disponível em: <http://www.zinder.com.br/legislacao/pcn-fund.htm> Acesso em 14 set. 2009.

PINO, A. Direitos e realidade social da criança no Brasil. Revista **Educação e Sociedade**. nº 36, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1990.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. Sistemas lógicos e sistemas de significação na obra de Jean Piaget. In: **Psicologia – USP**. São Paulo: v. 2 nº 1.

RATHS, L.E; JONAS, A; ROTHSTEIN, A; WASSERMANN, S. **Ensinar a pensar**. Teoria e aplicação. 2ª ed. São Paulo. EPU, 1977.

[REIS, A. G.](#) ; SCRIPTORI, C. C. A cidadania: um histórico dialético consoante com a dualidade social. **Plures Humanidades** (Ribeirão Preto) v. 9, p. 1-13, 2008.

SALTINI, C. J.P. **Afetividade e inteligência**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008.

SARAVALI, E.G. **As idéias das crianças sobre seus direitos**: a construção do conhecimento social numa perspectiva piagetiana. Dissertação de mestrado – Universidade Estadual de Campinas, SP; [s.n], 1999.

SEVERINO, A. J. A escola e a construção da cidadania. In: **Educação, ideologia e contra-ideologia**- sociedade civil e educação. Campinas, SP: Papirus. 1992.

_____. **Filosofia da Educação: construindo a cidadania**. São Paulo: FDT, 1994.

SILVA, I. C. A. L. **A construção da noção de cidadania infantil no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas, SP: [s.n], 2006.

SILVA, C. M. C. de S. **Festas Escolares e Cultura Cívica em Mato Grosso do Sul (1977-1998)**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas, 2008ª. Disponível em <http://www.faced.ufu.br/antigo/columbe06/anais/arquivos/367CeleidaSilva.pdf> Acesso em 15 mar. 2009.

SILVA, F.A.T. **Rousseau e a educação do adolescente para cidadania – Contrapontos com a atualidade**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, SP: [s.n], 2008b.

SOUZA, S. J. **Infância e Linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin 2ª ed., Campinas SP: Papirus, 1995.

UGAYA, A.S. **A dança no projeto “Arte educação e cidadania”**: um relato de experiência. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas, SP: [s.n], 2007.

VINHA, T. **O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista**. Campinas. Faculdade de Educação da UNICAMP, 1997.

ANEXO-I**Termo de consentimento livre e esclarecido do professor**

Eu, _____(nome), professor da unidade escolar _____, portador do RG nº _____, declaro estar ciente dos objetivos da pesquisa intitulada _____, bem como a garantia de que serão resguardadas a confidencialidade total do nome da instituição e dos profissionais, durante a divulgação dos resultados obtidos, como regulamentam os preceitos éticos e legais que regem a pesquisa, tendo compromisso com os meus direitos abaixo descritos:

- Receber orientação diante de qualquer dúvida sobre o questionário;
- Não sofrer qualquer dano moral, físico ou psíquico;
- Garantia de sigilo e privacidade.
- Possibilidade de decisão quanto à participação, podendo ainda desistir em qualquer fase da pesquisa, não sofrendo nenhuma penalidade;
- Diante de minhas respostas não sofrer qualquer tipo de represálias.
- Ser informado quanto aos resultados obtidos na pesquisa.

Desta forma, declaro conhecer adequadamente meus direitos descritos acima e, sendo assim estou de acordo em responder ao questionário seguinte.

Professor - participante

Responsáveis pela pesquisa:

(aluna)

Orientador

Ribeirão Preto, _____ de _____ de _____.

ANEXO II**Termo de consentimento livre e esclarecido dos pais**

Eu, _____ (nome do pai ou responsável) responsável por _____ (nome do aluno) autorizo a realização da entrevista e que as atividades psicopedagógicas realizadas pelo (a) aluno (a), bem como os registros sobre sua atuação, sejam analisados para a Dissertação de (nome do mestrando) _____, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, do Centro Universitário Moura Lacerda, sob a orientação da (nome do orientador) _____, resguardando-se o devido sigilo quanto à identificação do (a) aluno (a).

Ribeirão Preto, de de 2009.

Assinatura do responsável.

ANEXO III



CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO - MESTRADO

Ribeirão Preto, 19 de março de 2009.

Ilma. Sra.

Sr^a Vera Lucia Bruno,
Coordenadora de Educação

Prezado(a) Senhor(a),

Venho solicitar-lhe autorização para que MARCIANA ROBERTA DE OLIVEIRA, aluna do curso de Pós-Graduação em Educação - Mestrado do Centro Universitário Moura Lacerda, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Carmen Campoy Scriptori, possa realizar uma pesquisas nestas Instituições: E.M.E.B Arthur Oliva e E.M.E.B Victória Nomino, a fim de buscar dados para sua dissertação de Mestrado, intitulada "*Sentidos e Significados das Festas Escolares do Currículo Escolar do Ensino Fundamental*".

A aluna está ciente e atento ao código de ética, não interferindo no trabalho da Escola e nem utilizando qualquer dado que possa vir a prejudicar a Instituição, bem como seus professores e alunos, em sua pesquisa final.

Desde já agradeço a atenção e colaboração, e coloco-me à disposição para os eventuais esclarecimentos que se façam necessários.

Atenciosamente,


Prof^a. Dr^a. Natalina Aparecida Laguna Sicca
Coordenadora do PPGE - Mestrado

RECEBI EM: 28/07/2009
ASS: 

Rua Padre Euclides, 995 – telefone: 55+ (16) 2101 1025
Ribeirão Preto – SP CEP: 14085-420 Brasil
e-mail: ppge@mouralacerda.edu.br

ANEXO IV



CENTRO UNIVERSITÁRIO "BARÃO DE MAUÁ"

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
CEP-BM

Registrado na CONEP desde 16/05/2002

CERTIFICADO
PROTOCOLO APROVADO

Ribeirão Preto, 19 de fevereiro de 2010.

Comunicamos que o projeto encaminhado por V.S^a foi analisado e considerado **APROVADO** pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário "Barão de Mauá", tendo em vista o atendimento às pendências solicitadas pelo CEP.

Protocolo: 389/2009**Projeto:** "Concepções das crianças e professores do ensino fundamental sobre as festividades escolares: um estudo sobre o conhecimento social"**Pesquisadores:** **Orientadora:** Profa. Dra. Carmen Campoy Scriptori**Aluna:** Marciana Roberta de Oliveira

Conforme item VII. 13 da Resolução 196/96, o projeto deverá ser desenvolvido conforme delineado e o **Relatório Final** da pesquisa apresentado ao CEP-BM, bem como comunicar qualquer intercorrência no desenvolvimento ou interrupção do projeto.

Prof^a Dra Tokiko Murakawa Moriya
Coordenadora do CEP-BM

APÊNDICE A

Roteiros para entrevista com alunos

1. Fale-me sobre as comemorações que a sua escola faz. Que datas ela comemora?
2. Qual é a importância de comemorar estas festas?
3. Por que você acha que comemoramos o (a) _____ na escola?
Investigar cada uma delas em separado. Se a criança não mencionar alguma das que você selecionou, perguntar diretamente.
4. O que você aprende nestas festas, por exemplo, no (a) _____ ?
Investigar cada uma delas em separado. Se a criança não mencionar alguma delas, perguntar diretamente: E na (a) _____ ?
5. Que diferença existe em comemorar o (a) _____ na escola e em casa?
6. Que coisas você pode e não pode fazer nos dias de festa? Dê exemplos.
7. Vamos fazer de conta que você vai organizar uma festa na escola, qual festa você escolheria?
 - a. Diga-me como você faria para organizar essa festa. Quero conhecer suas idéias.

APÊNDICE B

Roteiros para entrevista com professores

1. Que importância você vê em realizar festividades escolares para os alunos?
 - a. O que você pretende ensinar nestas festas?
 - b. Em que isso que você disse influencia na educação deles?

2. Para você, quais são as comemorações mais importantes? Por quê?

Investigar as datas que a professora mencionou, uma por uma.

Investigar como a escola comemora e como deveria comemorar cada uma das datas que você selecionou, uma por uma.

3. Por que você acha que se comemora o Aniversário da cidade na escola?
 - a. Como você acha que deveria ser comemorado?
 - b. Que tipo de comemoração seria a mais adequada para o aprendizado das crianças? Por quê?
4. Por que você acha que se comemora o Dia do Índio na escola?
 - a. Como você acha que ela deveria comemorar?
 - b. Que tipo de comemoração seria a mais adequada para o aprendizado das crianças? Por quê?
5. Por que você acha que se comemora o Dia das Mães na escola?
 - a. Como você acha que ela deveria comemorar?
 - b. Que tipo de comemoração seria a mais adequada para o aprendizado das crianças? Por quê?
6. Por que você acha que se comemora a Festa Junina na escola?
 - a. Como você acha que ela deveria comemorar?
 - b. Que tipo de comemoração seria a mais adequada para o aprendizado das crianças? Por quê?
7. Por que você acha que se comemora a Festa do Folclore na escola?
 - a. Como você acha que ela deveria comemorar?
 - b. Que tipo de comemoração seria a mais adequada para o aprendizado das crianças? Por quê?

8. Como a escola comemora o Dia da Independência?
 - a. Como você acha que ela deveria comemorar?
 - b. Que tipo de comemoração seria a mais adequada para o aprendizado das crianças? Por quê?
9. Como a escola comemora o Dia das Crianças?
 - a. Como você acha que ela deveria comemorar?
 - b. Que tipo de comemoração seria a mais adequada para o aprendizado das crianças? Por quê?
10. Em sua opinião, como estas festividades colaboram para a construção da cidadania dos alunos? (exercer *cidadania plena* é ter direitos civis, políticos e sociais). Dê exemplos.
11. Em sua opinião, qual (ou quais) festividade(s), entre todas que sua escola realiza, mais colabora para o conhecimento e desenvolvimento do aluno? Por quê?

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)