



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

JULISE FRANCIÉLE DE CARVALHO FREIRE

**DIREITO DE EXPRESSÃO, PROTESTO E GREVE: NOÇÕES SOCIAIS
CONSTRUÍDAS POR ALUNOS DE DIFERENTES NÍVEIS DE
ESCOLARIDADE E OS PROCESSOS DE GENERALIZAÇÃO**

**LONDRINA
2017**



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



LONDRINA
2017

JULISE FRANCIELE DE CARVALHO FREIRE

**DIREITO DE EXPRESSÃO, PROTESTO E GREVE: NOÇÕES SOCIAIS
CONSTRUÍDAS POR ALUNOS DE DIFERENTES NÍVEIS DE
ESCOLARIDADE E OS PROCESSOS DE GENERALIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade
Estadual de Londrina, como requisito para
a obtenção de título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Francismara
Neves de Oliveira

**LONDRINA
2017**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Freire, Julise Franciele de Carvalho.

DIREITO DE EXPRESSÃO, PROTESTO E GREVE: : NOÇÕES SOCIAIS CONSTRUÍDAS POR ALUNOS DE DIFERENTES NÍVEIS DE ESCOLARIDADE E OS PROCESSOS DE GENERALIZAÇÃO / Julise Franciele de Carvalho Freire. - Londrina, 2017.

124 f. : il.

Orientador: Francismara Neves de Oliveira.

Coorientador: Eliane Giachetto Saravali.

Coorientador: Paula Mariza Zedu Alliprandini.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

Inclui bibliografia.

1. Teoria Piagetiana - Tese. 2. Liberdade de Expressão - Tese. 3. Protesto - Tese. 4. Greve - Tese. I. Oliveira, Francismara Neves de . II. Saravali, Eliane Giachetto . III. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

JULISE FRANCIELE DE CARVALHO FREIRE

**DIREITO DE EXPRESSÃO, PROTESTO E GREVE: NOÇÕES SOCIAIS
CONSTRUÍDAS POR ALUNOS DE DIFERENTES NÍVEIS DE
ESCOLARIDADE E OS PROCESSOS DE GENERALIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade
Estadual de Londrina, como requisito para
a obtenção de título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Francismara Neves de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina - UEL
Londrina - PR

Prof.^a Dr.^a Eliane Giachetto Saravali
Universidade Estadual Paulista - UNESP
Marília - SP

Prof.^a Dr.^a Paula Mariza Zedu Alliprandini
Universidade Estadual de Londrina - UEL
Londrina - PR

Londrina, 24 de fevereiro de 2017.

A Deus

Que pelo seu imenso amor e sua infinita fidelidade me guardou nas sombras de suas asas, me permitindo a construção de grandes sonhos.

À minha Grande Rebeca

A energia que levou meus passos mais longe, não me permitindo vacilar quando as forças já eram pequenas. Pelos longos abraços em meio a tantos papéis, por estar tão presente. À você, Rebeca, todo meu amor e todas as minhas conquistas!

AGRADECIMENTOS

Toda conquista é fruto de inúmeras relações entrelaçadas ao longo do caminho. Por isso, nada mais justo explicitar toda minha gratidão àqueles que estiveram presentes durante todo o processo ou mesmo antes de tudo isso se iniciar.

Agradeço primeiramente a Deus, fonte de esperança e vida, que sempre permitiu novas construções e descobertas em meio a esse caminho tão fascinante que é viver.

Ao meu esposo, Murilo Cristino Freire, por não medir esforços para me apoiar e, assim, possibilitar que eu caminhe cada dia mais longe. Não teria conseguido sem você! O gosto doce de mais uma conquista nos permite perceber o quão longe podemos ir juntos.

À minha filha, Rebeca, luz do meu caminho, a minha força, garra e determinação. Sei que muitas vezes estive ausente, mas você, com todo o seu amor, acalmava a minha tempestade interior.

Aos meus queridos pais, Jorgina de Fátima Carvalho e José Pedro Juliari de Carvalho, agradeço por me ensinarem que eu poderia trilhar caminhos melhores e por compartilharem comigo todas as conquistas. Agradeço também às minhas avós, Maria e Rosa, pelas orações, pelo carinho e por me proporcionarem momentos mais que especiais. Gostaria também de agradecer ao meu avô Lucídio (*in memoriam*) que, mesmo estando ausente em vida há 10 anos, está sempre presente em meu coração e, se estivesse aqui, estaria vibrando junto comigo agora. Gostaria de dizer que amo muito todos vocês!

À Prof.^a Dr.^a Francismara Neves de Oliveira, agradeço infinitamente pelos momentos de construção de conhecimento proporcionados, me permitindo chegar ao “fazer e compreender”. Querida Francis, obrigada pelos inúmeros “desequilíbrios” que foram propulsores de novas possibilidades, por me proporcionar ver o mundo de uma maneira construtiva e, me levar a refletir sobre novos caminhos. Obrigada pela amizade, pelas trocas de conhecimento e por todos os momentos de discussão que me fizeram vislumbrar o mundo da pesquisa.

À Prof.^a Dr.^a Eliane Giachetto Saravali, por ter direcionado nosso olhar e compartilhado sua experiência riquíssima acerca da teoria piagetiana e o conhecimento social, com valiosas contribuições para este trabalho. Agradeço imensamente os apontamentos tecidos na Banca de Qualificação, pois, me permitiram aperfeiçoar ainda mais este trabalho.

À Prof.^a Dra. Paula Mariza Zedu Alliprandini, pela graciosidade, contribuindo de forma tão especial com esta pesquisa, possibilitando que o texto ficasse agradável ao leitor, suas contribuições foram riquíssimas na constituição deste estudo.

Aos professores do Mestrado, Prof. Dr. Carlos Toscano, ao Prof. Dr. Aloísio Bizunec, à Prof.^a Dr.^a Silvia Meletti, à Prof.^a Dr.^a Célia Regina Vitaliano, à Prof.^a Dr.^a Paula Alliprandini, gostaria de declarar que suas contribuições foram fundamentais nesse processo. A vocês toda minha admiração e carinho.

À querida Tania, parceira de leituras e discussões, sempre presente com suas mensagens e pensamentos positivos, que nossa amizade possa perdurar por muito tempo. Obrigada por estar tão presente em minha caminhada nesses dois anos.

Aos Juízes que auxiliaram na constituição da análise desse estudo, Taislene Guimarães, Amanda Mano, Leandro Reis e Tania Peralta.

Aos amigos de dentro e de fora do programa de mestrado. Aos amigos que o programa de mestrado se encarregou de colocar em meu caminho, Natália Veríssimo, Deivid Santos, Daniele do Prado, Suziane Delpra, Júlia Kfourri, Gisele Demarque, David Bruniera, Luciana Carvalho e Anilton Diogo, obrigada pelas trocas, ajuda e pela amizade! Às queridas amigas que considero minhas irmãs, que trago de longas datas, Jaqueline Marques, Erika Marques e Vera Moribe, amigas de lutas e conquistas, obrigada por estarem sempre perto, com palavras e orações.

Àqueles que me ajudaram nos árduos processos de correção, formatação e design da dissertação, André e Thiago Monteiro, meus sinceros agradecimentos.

À escola e à universidade onde a pesquisa ocorreu, agradeço por possibilitarem minha entrada e a coleta dos dados. Agradeço também aos participantes da

pesquisa pela confiança depositada, pelo empenho de cada um, pois isso tudo foi fundamental para o desenvolvimento e a realização desse estudo.

Ao Emilson José Rosa, sempre disposto a nos ajudar nas dúvidas, você é um grande profissional e à coordenação do Mestrado em Educação, pela atenção e dedicação a mim concedidas.

Ao André e à Olga, pelo cuidado com a revisão do trabalho. E à Amanda, pela construção do *abstract*.

“Quando acordei hoje de manhã, eu sabia quem eu era, mas acho que já mudei muitas vezes desde então.”

Alice no país das Maravilhas
Lewis Carrol

FREIRE, Julise Franciele de Carvalho. **Direito de expressão, protesto e greve: noções sociais construídas por alunos de diferentes níveis de escolaridade e os processos de generalização.** 2017. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

RESUMO

Fundamentada na teoria piagetiana, esta pesquisa teve como objetivo investigar as relações entre a evolução do conhecimento social e os processos de generalização em diferentes momentos da escolarização, no que concerne ao direito de expressão, protesto e greve. O delineamento metodológico adotado foi a pesquisa qualitativa, na modalidade de estudo exploratório, baseado no método clínico-crítico de Piaget. Considerou-se a evolução da noção do direito à expressão, protesto e greve por meio das significações construídas por alunos de diferentes níveis de escolaridade relacionando-as aos processos de generalização que se desdobraram em duas questões: 1) Como se manifesta em alunos de diferentes anos escolares, a noção de direito à liberdade de expressão, protesto e greve? 2) Que relações é possível estabelecer entre a evolução do conhecimento social e os processos de generalização? O estudo teve a seguinte configuração da amostra: 16 alunos, sendo dois de 2º e 4º anos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; dois do 6º e 8º anos dos Anos Finais do Ensino Fundamental; dois da 1ª e 3ª séries do Ensino Médio e dois do Ensino Superior (2º e 4º anos do curso de Pedagogia). Os seguintes instrumentos foram adotados na coleta dos dados: entrevista clínica apoiada em charges interpretativas e histórias provocadoras de tomada de opinião; roteiro semiestruturado para desencadear conversa acerca dos temas investigados; representações pictóricas (desenhos), com legendas explicativas, para cada temática abordada (liberdade de expressão, protesto e greve); e, por fim, a aplicação da prova cognitiva da generalização. Os resultados indicaram que 8 estudantes encontravam-se no nível I, suas respostas estavam centradas em aspectos concretos e observáveis, que beiravam a fabulação. No nível II da compreensão social, 7 estudantes demonstraram progressos em relação ao nível anterior. Somente 1 participante compôs o nível III, pois demonstrou uma compreensão mais elaborada da realidade social, sendo este sujeito capaz de refletir sobre as situações ao seu redor e de coordenar aspectos implícitos. Na prova da generalização dos 16 participantes, 1 sujeito compôs o nível III, 7 o nível II e 8 sujeitos o nível I. As significações construídas acerca das noções de liberdade de expressão, protesto e greve puderam ser relacionadas ao desenvolvimento cognitivo e social dos sujeitos, dialeticamente em diferentes níveis de integração desses domínios. Dada à limitação deste estudo quanto ao número de participantes, e tratando-se de uma temática pouco explorada, constatamos a necessidade de dar continuidade à investigação dessa pesquisa.

Palavras-chave: Teoria Piagetiana. Construção do Conhecimento Social. Liberdade de Expressão. Protesto. Greve. Generalização.

FREIRE, Julise Franciele de Carvalho. **Right to Expression, Protest and Strike.** Social Notions constructed by students of different educational stages and generalization levels. 2017. 124 f. Dissertation. (Master's Degree in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

ABSTRACT

Based on Piaget's theory, this research aimed to investigate relations between social knowledge evolution and generalization processes in different schooling moments, regarding the right to expression, to protest and strike. The methodology for this study was qualitative research, as an exploratory study, based on Piaget's clinical method criticism. Taking into consideration the notion of right to expression, protest and strike evolution through significations constructed by students of different educational levels and establishing relations to the generalization processes, which were divided in two questions: 1) How is the notion of freedom of expression, protest and strike manifested by students of different educational levels? 2) What are the possible relations between social knowledge evolution and generalization processes? The present study had the following sample configuration: 16 students, two of them from the 2nd and 4th grades of initial Primary Grades; two of them from 6th and 8th grades of final Primary Grades; two students from 1st and 3rd grades of High School and two from College Education (2nd and 4th year of Pedagogy). The following instruments were adopted to collect data: Clinic interview based on interpretative political cartoons and opinion provocative stories; semi structured script in order to initiate a conversation about the investigated themes; pictographic representations (drawings), with explicative subtitles, to each of the approached themes (freedom of expression, protest and strike); and, at the end, the application of the generalization cognitive test. The results indicated that 8 students reached level I, their responses were centered in observable concrete aspects, on the verge of fantasy. On social comprehension Level II, 7 students demonstrated progress compared to the previous level. Only one individual reached level III, having shown a more elaborate comprehension of social reality, being capable to think about surrounding situations and to coordinate implicit aspects. On the generalization test from 16 individuals, 1 individual reached level III, 7 reached level II and 8 individuals reached level I. The constructed significations about freedom of expression, protest and strike could have been related to cognitive and social individuals' development, dialectally in different levels of integration of these abilities. Given this study limitations in terms of individuals numbers, and being the theme slightly explored, there could be realized the need to continue the investigation of this research.

KEYWORDS: Piaget's Theory. Social Knowledge Construction. Freedom of Speech. Protest. Strike. Generalization.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	- Noção de Liberdade de Expressão (S1- 07anos)	61
Figura 2	- Noção de Protesto (S1- 07anos)	61
Figura 3	- Noção de Greve (S1- 07anos)	61
Figura 4	- Noção de Liberdade de Expressão (S4- 09 anos)	64
Figura 5	- Noção de Protesto (S4- 09 anos)	64
Figura 6	- Noção de Greve (S4- 09 anos)	64
Figura 7	- Noção de Liberdade de Expressão (S8, 13 anos)	67
Figura 8	- Noção de Protesto (S8, 13 anos)	67
Figura 9	- Noção de Greve (S8, 13 anos)	68
Figura 10	- Noção de Liberdade de Expressão (S10, 15 anos)	72
Figura 11	- Noção de Protesto (S10, 15 anos)	73
Figura 12	- Noção de Greve (S10, 15 anos)	73
Figura 13	- Noção de Liberdade de Expressão (S13, 19 anos)	76
Figura 14	- Noção de Protesto (S13, 19 anos)	76
Figura 15	- Noção de Greve (S13, 19 anos)	77
Figura 16	- Noção de Liberdade de Expressão (S16, 22 anos)	79
Figura 17	- Noção de Protesto (S16, 22 anos)	80
Figura 18	- Noção de Greve (S16, 22 anos)	80
Figura 19	- Noção de Liberdade de Expressão (S14, 28 anos)	84
Figura 20	- Noção de Protesto (S14, 28 anos)	85
Figura 21	- Noção de Greve (S14, 28 anos)	85

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição dos participantes por idade e nível de escolarização	51
Quadro 2 - Características típicas das noções de liberdade de expressão, protesto e greve - nível I	58
Quadro 3 - Características típicas das noções de liberdade de expressão, protesto e greve - nível II	70
Quadro 4 - Características típicas das noções de liberdade de expressão, protesto e greve - nível III	81
Quadro 5 - Características e Distribuição dos participantes em seus respectivos níveis na prova da Generalização	87
Quadro 6 - Características típicas dos arranjos da prova da generalização - nível I	89
Quadro 7 - Características típicas dos arranjos da prova da generalização - nível II	93
Quadro 8 - Características típicas dos arranjos da prova da generalização - nível III	96
Quadro 9 - Correspondência dos níveis do Conhecimento Social e a Prova da Generalização	99

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA PERSPECTIVA PIAGETIANA	18
2.1	Conhecimento social	27
2.2	Generalização	31
2.3	Os processos de abstração	34
2.4	Método clínico-crítico piagetiano	36
3	DIREITO DE MANIFESTAÇÃO	42
4	MÉTODO	49
4.1	Natureza do estudo	49
4.2	Aspectos éticos	50
4.3	O cenário da pesquisa	50
4.4	Participantes	50
4.5	Instrumentos e Procedimentos de coleta de dados	51
4.5.1	Questões norteadoras da Entrevista Clínica	51
4.5.2	Histórias provocadoras de opinião	52
4.5.3	Representação pictórica – desenho	52
4.5.4	Prova operatória da generalização	53
4.5.5	Caminho percorrido na coleta de dados	54
4.5.6	Análise dos dados	55
5	RESULTADOS E DISCUSSÕES	57
5.1	Direito de manifestação (noção de liberdade de expressão, protesto e greve)	56
5.1.1	Nível I	58
5.1.2	Nível II	70
5.1.3	Nível III	81
5.2	Análise dos níveis de compreensão na Prova da Generalização	87
5.2.1	Nível I	89
5.2.2	Nível II	92
5.2.3	Nível III	96

5.3	Relações entre conhecimento social e a generalização	99
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
	REFERÊNCIAS	105
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ALUNO MENOR DE IDADE	114
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ALUNO MAIOR DE IDADE	116
	APÊNDICE C - ENTREVISTA CLÍNICA ANOS INICIAIS E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	118
	APÊNDICE D - ENTREVISTA CLÍNICA ENSINO MÉDIO E ENSINO SUPERIOR	120
	APÊNDICE E - DILEMAS SOCIAIS – ANOS INICIAIS E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	121
	APÊNDICE F - DILEMAS SOCIAIS ENSINO MÉDIO E ENSINO SUPERIOR	122
	ANEXO A - PROVA OPERATÓRIA DE CONSTRUÇÃO DE GENERALIZAÇÃO: O CONJUNTO DAS PARTES. ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO E SUPERIOR	123
	ANEXO B - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA	124

1 INTRODUÇÃO

Nessas primeiras considerações, convido o leitor a acompanhar as razões propulsoras da investigação dessa pesquisa. O primeiro contato com a teoria de Piaget se estabeleceu por meio da disciplina “Psicologia do Desenvolvimento”, durante meu segundo ano de graduação em Pedagogia, na Universidade Estadual de Londrina (UEL). A participação nessa disciplina, bem como nos projetos de pesquisa dos quais participei como aluna de iniciação científica durante o período de graduação, oportunizaram pensar o desenvolvimento humano em uma perspectiva construtivista. A partir de então, conhecer a temática passou a ser um tema de interesse e, diante disso, tenho me sentido provocada a compreender um pouco mais a respeito do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos participantes.

Ao atuar como Pedagoga em uma instituição de ensino técnico na cidade de Londrina/PR, vivenciei problemáticas do cotidiano escolar que me motivaram a dar continuidade em minha formação acadêmica e, devido a isso, ingressei no Programa de Mestrado em Educação da UEL.

Pesquisar como o conhecimento se constitui e compreender a construção do pensamento social é a temática discutida no projeto de pesquisa ao qual estou vinculada “A construção de mecanismos do desenvolvimento cognitivo e o conhecimento social: ideias sobre as greves, formação de possíveis, processos de abstração reflexionante e generalização”.

Paralelamente, vivenciei como aluna do programa de mestrado a situação da greve do funcionalismo público paranaense, na qual profissionais da educação lutavam por melhores condições de trabalho e direitos no caótico cenário da Educação do Estado do Paraná. Opiniões foram emitidas a respeito do movimento grevista e das manifestações lideradas pelos profissionais da área da Educação, que ficou conhecido como o “Massacre dos Professores do Estado do Paraná” e ocorreu na data de 29 de abril de 2015.

Como aluna, estive mais informada acerca do movimento mediante as discussões que aconteceram na sala de aula da Universidade. No entanto, pude perceber uma “blindagem” nas informações divulgadas na mídia, impossibilitando o acesso da população às informações de cunho crítico e maiores esclarecimentos sobre a situação que ocorreu naquele momento.

Acompanhamos, ainda neste cenário, em nível federal, a tramitação de um projeto de Lei denominado “Escola Livre ou Sem Partido”¹ que regula mudanças na postura dos profissionais de educação da rede pública. Este tem como objetivo impedir que as opiniões políticas e ideológicas de professores sejam explicitadas em sala de aula, alegando, com essa prática, conferir às aulas, neutralidade sobre questões políticas, ideológicas e religiosas.

Essas experiências de greve e de manifestações foram determinantes na escolha do tema deste estudo e motivaram a investigação das significações construídas por alunos sobre as noções sociais do direito de manifestação e greve à luz do referencial teórico piagetiano.

O aporte teórico metodológico piagetiano foi eleito por reconhecermos que o método clínico-crítico favorece o tratamento desse problema de pesquisa e considerando que Piaget (1982a), em suas entrevistas clínicas, buscava conhecer o pensamento da criança, intervindo de maneira sistemática e, com base nas respostas dadas pelos participantes, novas perguntas eram elaboradas, o que permitia, por meio do diálogo, apreender a evolução do pensamento da criança, sua percepção do mundo e a compreensão de noções sociais presentes em seu cotidiano.

As pesquisas de Piaget não tratam diretamente da temática supracitada – Direito de Manifestação – porém, suas contribuições referentes à construção do conhecimento social tornam-se indispensáveis para a discussão do tema proposto.

Pesquisas relativas ao conhecimento social têm oportunizado importantes investigações acerca das representações infantis em diferentes aspectos do funcionamento e da organização social. Muitos autores tratam dessa questão apoiados na proposta piagetiana, como por exemplo: Enesco (1996), Denegri (1998), Baptistella (2001), Tortella (2001), Assis (2003), Stoltz (2005), Costa (2006), Ferreira (2008), Pieczarka (2009), Delval (2012), Guimarães (2012), Mano (2013),

¹ Projeto de Lei criado pelo Deputado Estadual de Alagoas Ricardo Nezinho em 15 de junho de 2015 que prevê [...] Art. 3º No exercício de suas funções, o professor: [...] III – não fará propaganda religiosa, ideológica ou político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos ou passeatas; IV – ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, com a mesma profundidade e seriedade, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas das várias concorrentes a respeito, concordando ou não com elas; V – salvo nas escolas confessionais, deverá abster-se de introduzir, em disciplina ou atividade obrigatória, conteúdos que possam estar em conflito com os princípios desta lei. [...] Art. 5º A Secretaria Estadual de Educação promoverá a realização de cursos de ética do magistério para os professores da rede pública, abertos à comunidade escolar, a fim de informar e conscientizar os educadores, os estudantes e seus pais ou responsáveis, sobre os limites éticos e jurídicos da atividade docente, especialmente no que se refere aos princípios referidos no Art. 1º desta Lei (ALAGOAS, 2015).

Monteiro (2013), Souza e Saravali (2016), Saravali (2016), entre outros. Para esses autores, o conhecimento social é construído, ou seja, a representação que o indivíduo faz da realidade depende dos instrumentos lógicos que ele possui para interpretar a vida social. Portanto, essa construção é fruto de uma reestruturação que se perpetua nas trocas e na ação do sujeito sobre a realidade.

Para esta concepção, não é o meio que determina a internalização da noção construída socialmente, nem tampouco a herança biológica que favorece a maturação do pensamento resultando nesse domínio e, sim, a interação do sujeito com o meio, construindo significação própria ao real, ressignificando construções histórica e socialmente consolidadas, mas que se transformarão em conhecimento para o sujeito a partir de coordenações, regulações, tomada de consciência e compreensão. Esse processo permite que não apenas as estruturas se construam, mas também a afetividade, a moralidade e o desenvolvimento físico e social (MACEDO, 2002). Assim, o sujeito, valendo-se das informações que recebe direta ou indiretamente do meio no qual está inserido (meios de comunicação, escola, roda de amigos, grupo familiar), vai construindo cognitivamente e reelaborando o conhecimento sobre diferentes aspectos da sociedade.

Deste modo, a concepção sobre liberdade de expressão, protesto e greve depende das relações e da ação do sujeito com o meio no qual ele está inserido e das estruturas cognitivas que possibilitarão novas elaborações acerca do conhecimento. É possível afirmar que, para Piaget (1977), a aquisição do conhecimento ocorre mediante a construção progressiva resultante das ações e interações do sujeito com o meio, sendo este de natureza física, lógico-matemática e/ou social.

Em conformidade com tais apontamentos, este trabalho buscou responder aos seguintes questionamentos: Como se manifesta em alunos de diferentes anos escolares, a noção de direito à expressão, protesto e greve? E, que relações é possível estabelecer entre a evolução do conhecimento social e os processos de generalização? Explicitados o problema de pesquisa e os pressupostos teóricos que embasaram o estudo, a pesquisa apresenta como objetivo geral: Compreender a evolução da noção social do direito à expressão, protesto e greve por meio das significações construídas por alunos de diferentes níveis de escolaridade, envolvendo alunos do 2º e 4º anos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 6º e 8º anos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, 1ª e 3ª séries do Ensino Médio e 2º e 4º anos de graduação do curso de Pedagogia, ambos de instituições públicas do município de Londrina, relacionando-as ao processo de generalização.

E como objetivos específicos estabeleceu-se: 1) Investigar a noção de conhecimento social manifesta por alunos matriculados em diferentes anos de escolaridade; 2) Identificar os níveis de generalização manifestos pelos participantes; 3) Analisar as significações construídas pelos alunos acerca das noções de liberdade de expressão, protesto e greve; e 4) Compreender os processos percorridos por crianças, adolescentes e adultos para a construção do conhecimento social.

A pesquisa aqui apresentada foi realizada entre os anos de 2015 e 2016, na modalidade de estudo exploratório (GIL, 1999), contando com 16 participantes, estudantes de diferentes níveis de escolaridade desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública até alunos da graduação de uma Universidade também pública, ambas localizadas no município de Londrina - PR.

O delineamento da pesquisa foi desenvolvido da seguinte maneira: no primeiro momento, uma entrevista clínica individual com base em um roteiro de perguntas que desencadearam discussões sobre a temática “direito à liberdade de expressão, protesto e greve”, apoiada em charges retiradas de *websites* e desenhos realizados pelos participantes da pesquisa. No segundo momento, dois dilemas sociais construídos pela pesquisadora foram propostos aos participantes, os quais geravam perguntas comuns referentes ao tema, com a devida adequação à linguagem correspondente às faixas etárias, visando investigar a compreensão, os julgamentos e as possíveis soluções para os dilemas propostos. No terceiro e último momento de encontro entre a pesquisadora e os participantes, foi realizada a aplicação individual da Prova Cognitiva da Generalização.

Para apresentação deste estudo, optou-se pela seguinte organização textual: na primeira parte encontram-se os conceitos pertinentes à construção do conhecimento e em especial a construção do conhecimento social. A compreensão desses processos apoiou a discussão dos conceitos abordados nesta pesquisa sobre liberdade de expressão, protesto e greve. Na sequência, expõem-se o delineamento da pesquisa e a proposta metodológica utilizada para a realização deste estudo, bem como a indicação dos procedimentos para análise dos dados. Posteriormente, apresentam-se os resultados e a discussão por meio de unidades de análises que emergiram das respostas dos participantes, sem a pretensão de esgotar o assunto, mas com a finalidade de ressaltar alguns aspectos dessa importante discussão no amplo contexto do conhecimento social, buscando evidenciar novas questões de estudo suscitadas e que nos convidam à continuidade da pesquisa.

2 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA PERSPECTIVA PIAGETIANA

O sujeito ativo em todas as fases do desenvolvimento é uma discussão frequentemente apresentada na teoria construtivista. Piaget (1896-1980) contribuiu para compreensão de que o conhecimento não está posto, mas, que se constitui à medida que o sujeito se relaciona e atua sobre o mundo ao seu redor.

Os postulados estabelecidos por Piaget (1977) originaram novas discussões e avanços no que se refere à construção do conhecimento e ao desenvolvimento da inteligência. Nessa perspectiva, o sujeito é dinâmico, estabelece relações de trocas com o objeto, atuando sobre ele, passando de um estado menor de conhecimento, para outro de maior elaboração. A constituição da inteligência, nessa perspectiva, não está determinada pela herança biológica ou hereditária, mas por constantes construções do sujeito, mediante a interação que estabelece com o meio.

Piaget, em suas obras *O nascimento da Inteligência na criança* (1982b), *A construção do Real na criança* (1975), e em seus trabalhos subsequentes, possibilitou riquíssimas discussões relacionadas à construção do conhecimento. Assim, as discussões advindas do construtivismo permitem inferir que a elaboração do saber está atrelada à edificação dinâmica das estruturas e, nessa relação dialética, o sujeito epistêmico constrói o conhecimento. Sujeito epistêmico, é o sujeito pensante, ativo, que se constitui pela própria ação, agindo sobre o meio, sendo protagonista de sua aprendizagem (PIAGET, 1977).

Por compreender que o sujeito é ativo nessa perspectiva, o referencial teórico piagetiano se contrapõe à perspectiva Inatista, a qual assegura que o conhecimento estaria no homem e em seus fatores endógenos. Para essa perspectiva, o sujeito não é o autor de suas aprendizagens, pois está determinado por suas características biológicas. A esse respeito Macedo (2002, p. 4) aponta que:

[...] na visão inatista, nossa inteligência não depende de nós, ou seja, é independente. Por isso, nessa visão o sujeito é considerado em sua versão passiva, subordinada ou submissa aos ditames de sua pré-formação ou herança genética. O mesmo vale para os esforços socioculturais ou educacionais que devem considerar, submetendo-se a elas, as limitações de nossas capacidades intelectuais.

Os pressupostos piagetianos também divergem da teoria Empirista, que considera o conhecimento como proveniente das informações retiradas do meio e fruto das experiências do sujeito, limitando a inteligência àquilo que o sujeito teve

contato, ou seja, o seu desenvolvimento estaria atrelado unicamente a suas vivências. Contudo, Macedo (2002, p. 5), salienta que:

Ainda que a visão empirista valorize as ações do sujeito que conhece, trata-se, como na visão anterior, de uma ideia passiva ou submissa de sujeito. Só que nesse caso ele depende das intervenções, exteriores, que controlam, por intermédio de diversos procedimentos ou estratégias, o que deve ou não ser feito.

Nesse sentido, a compreensão sobre a construção do conhecimento e o desenvolvimento da inteligência na perspectiva construtivista é um paradigma diferenciador dos modos de conceber a inteligência e a evolução do conhecimento humano. Assim, a construção do conhecimento não está pautada tão somente nos fatores biológicos, nem exclusivamente nas experiências vivenciadas pelo sujeito.

Logo, a ação do sujeito sobre o objeto é um diferenciador, pois essa ação que o sujeito desempenha nessa perspectiva compreende que o processo de conhecimento está ligado a ação e interação do sujeito com o meio, diferenciando-se das perspectivas Inatista e Empirista (BECKER, 1993).

Piaget (1982ab) elucida que o desenvolvimento da inteligência é caracterizado por um processo de sucessivas equilíbrições², que acompanham o sujeito desde o nascimento até a vida adulta. Para o construtivismo, o processo de construção do conhecimento e o desenvolvimento humano não ocorrem de maneira linear, mas, em uma relação recíproca, de interação do sujeito com o meio, conduzindo ao desenvolvimento das estruturas cognitivas. Sobre esse processo de interação entre sujeito e objeto, Becker e Ferreira (2013, p. 194) enfatizam que:

O verbo interagir refere-se sempre aos dois polos da relação: sujeito e objeto interagem, indivíduo e meio interagem, alunos e professor interagem - o verbo quer dizer que não só o sujeito age sobre o objeto, mas que o objeto também age sobre o sujeito (por intermédio da assimilação) e dessas ações mútuas surgem um *tertium* que não é nem o sujeito nem o objeto, nem a soma dos dois, mas uma nova síntese.

Partindo dessas premissas, a interação nessa perspectiva é de suma relevância, inferindo que a construção do saber não acontece de maneira aleatória, mas por meio de um trabalho que ocorre nas estruturas do sujeito mediante sua

² Termo utilizado na teoria piagetiana para relatar o ponto de equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, agindo como um mecanismo autorregulador, indispensável para assegurar a interação do sujeito com o meio.

interação com o objeto. Sendo assim, no processo de elaboração das estruturas cognitivas, a ação que o sujeito desempenha sobre o objeto exerce um papel fundamental, tornando-o protagonista do próprio processo, à medida que cria e transforma o conhecimento. Portanto, essa ação que o sujeito exerce na construção do conhecimento pode ser de nível físico e/ou mental integrando-os aos esquemas ou às estruturas já existentes (PIAGET, 1977).

Nesse sentido, para Piaget (1996), o conhecimento não é específico do sujeito nem somente do objeto, mas na dinâmica dessa relação, logo, o sujeito dinâmico e ativo modifica o mundo ao seu redor à medida que também é modificado por ele. Desta maneira, a característica predominante da aprendizagem se estabelece pelas relações sistêmicas entre sujeito e objeto e na construção do conhecimento por um movimento em espiral.

A imagem de uma espiral, nessa perspectiva, demonstra as particularidades de uma dialética existente da relação entre o sujeito e o meio, evidenciando as propriedades de interdependência dessa relação, promovendo novidades por intermédio de inferências (superação dialética) e dos processos de equilíbrio. Segundo Piaget, essa correlação de interdependência ocorre em uma relação circular, portanto:

O caráter dialético de toda relação entre sujeito e os objetos que ele busca conhecer: por um lado, suas manifestações materiais ou mentais o aproximam naturalmente desses objetos por abordagens sucessivas e progressivas, mas por outro lado, cada vez que ele se aproxima há um recuo parcial do objeto pelo fato de cada novo ato de conhecimento levantar novos problemas. (PIAGET, 1996, p. 198).

A relação de interdependência é apresentada como dialética e sistêmica, pois corresponde a todo o processo de desenvolvimento, expressa na maneira pela qual os indivíduos conhecem e organizam os conhecimentos sobre a realidade física, afetiva e social, de modo a possibilitar uma integração efetiva ao meio.

Sendo o conhecimento de natureza construtiva, este se consolida mediante as inúmeras elaborações e reelaborações das estruturas como evidenciadas por Piaget em seu trabalho *Epistemologia Genética* (1971). As colaborações advindas de seus estudos demonstram uma construção gradativamente mais elaborada ou aperfeiçoada sobre a estruturação do conhecimento. Segundo Delval (1997):

Para Piaget, o sujeito e o objeto são indissociáveis e se constituem mutuamente. A imagem que Piaget nos oferece do ser humano é a de um “homo faber” de si mesmo, que vai construindo a sua inteligência ao mesmo tempo que estabelece representações da realidade. (DELVAL, 1997, p. 94).

Nesse sentido, o conhecimento é resultante de uma construção mais elaborada, não se encontra pré-formado ou estabelecido no sujeito ou no objeto, nem se origina somente da experiência ou da estimulação advinda do meio, mas, por inúmeras construções e elaborações, aprimorando as estruturas já existentes nos mais diferenciados níveis de desenvolvimento.

Logo, a construção do conhecimento e as informações provenientes do meio não são simplesmente armazenadas na memória, subentende-se que os participantes tornam-se autores ou construtores dos conhecimentos estruturados. Nesse sentido, a elaboração do saber remete a uma relação de interdependência, produzida pelas interações que envolvem um contexto dinâmico e indissociável entre o sujeito e o meio (PIAGET, 1978a).

Piaget (1977, 1978b), nas obras *A Tomada de Consciência*, e *Fazer e Compreender*, relata que o processo de construção do conhecimento é decorrente da relação contínua entre o sujeito e o objeto. Esta relação é descrita como uma atividade trabalhosa que não ocorre de maneira abrupta ou iluminada, na qual o sujeito, em contato com o objeto, é possibilitado a novas construções e elaborações, proporcionando, desta maneira, modificações nas estruturas do sujeito.

Em diversas obras, Piaget (1977) estudou a passagem da forma prática do conhecimento (saber fazer) para o pensamento com reflexão (compreender), apresentando que essa passagem se executa por intermédio da tomada de consciência. Esse processo possibilita reconstruir, no plano da representação, o que se passa no plano da ação.

Sobre as construções provenientes das relações do sujeito com o meio, pode-se afirmar que a tomada de consciência é vista como uma “conceituação, isto é, uma passagem de uma assimilação prática (assimilação do objeto a um esquema) a uma assimilação por meio de conceitos” (PIAGET, 1977, p. 200), ou seja, quando um esquema de ação transforma-se em um conceito, inclui construções e coordenações.

Portanto, a tomada de consciência não se limita à incorporação de algo a um campo delimitado, e sim, da construção dos “seus diferentes níveis enquanto sistemas mais ou menos integrados” (PIAGET, 1978b, p. 9).

A tomada de consciência independe dos erros ou acertos vivenciados pelo sujeito, pois, está relacionada à construção da ação no plano do pensamento. Portanto, “tomar consciência é compreender neste plano – o do consciente – o que se estrutura e se realiza em outro plano – o do inconsciente” (MACEDO, 1994a, p. 166).

Assim, quando o sujeito busca alcançar um objetivo, independentemente do resultado, seja esse de êxito seja de fracasso, o que realmente importa é a reconstrução das ações no campo do pensamento. Portanto, a compreensão só existirá se o sujeito for capaz de construir seus próprios procedimentos, sendo esses de erros ou acertos. Nas palavras de Piantavini (1999, p. 21):

A tomada de consciência é a integração em níveis, desde as simples ações materiais até as operações mais complexas, constitui-se em leitura da própria ação. Seu movimento característico é compreendido como um afastamento das questões periféricas que desencadeiam a consciência, tais como a busca consciente de novos meios para atingir determinado objetivo e uma interiorização cada vez maior das ações e do pensamento.

Dessa maneira, quando ocorre a compreensão sobre a suposta ação em pensamento, o sujeito torna-se capaz de extrair as razões que o conduziram aos êxitos ou aos fracassos, verbalizando os procedimentos utilizados. Isso é possível graças às transformações do esquema de ação em noções e operações, assim, o sujeito passa de um nível prematuro para um nível de compreensão mais conceitualizado (PIAGET, 1978a).

Piaget (1978b, p. 13) alega que “a tomada de consciência depende das regulações ativas que comportam escolhas mais ou menos intencionais e não de regulações sensório-motrizas mais ou menos automáticas”. Deste modo, a tomada de consciência pode ser compreendida pela explicação verbal da ação executada sendo esta o resultado “do próprio processo assimilador” (PIAGET, 1978b, p. 199). Assim, pois, a tomada de consciência é um processo dinâmico e progressivo que, nas considerações de Piantavini (1999, p. 23), “a partir do momento em que o sujeito constata acerto ou erro na resolução do problema, esta ação ou cadeia de ações se torna consciente, levando-o a novas escolhas para adaptar seus esquemas de ações e atingir o fim desejado”.

A dinâmica das intensas transformações da estrutura mental do sujeito e do processo de tomada de consciência ocorre mediante o desenvolvimento dos

processos de assimilação³ e a acomodação⁴, que são indissociáveis e imprescindíveis ao desenvolvimento das estruturas do sujeito.

As assimilações favorecem a construção do conhecimento não se limitando a uma acessível cópia da realidade e sim à construção nos mais diferentes níveis de desenvolvimento. Portanto, a assimilação seria a incorporação de um elemento a um esquema (estrutura) já existente (PIAGET, 1978b).

Contudo, o conhecimento não está predeterminado nas estruturas internas, ou nos objetos e no mundo exterior, tampouco se refere somente ao processo de assimilação, mas nos resultados das interações sistêmicas entre sujeito e objeto que, segundo Piaget (2010, p. 12):

[...] é uma construção contínua, comparável à edificação de um grande prédio que, na medida em que se acrescenta algo, ficará mais sólido, ou à montagem de um mecanismo delicado, cujas fases gradativas de ajustamento conduziram a uma flexibilidade e uma mobilidade das peças tanto maiores quanto mais estável se tornasse o equilíbrio.

No que diz respeito a essa construção, a assimilação seria uma espécie de tentativa realizada pelo sujeito para solucionar determinada problemática por intermédio das estruturas cognitivas existentes. Esse processo se apresenta de maneira contínua, exercendo um papel dinâmico com a realidade que o cerca e, por meio desse movimento, o sujeito modifica a realidade à medida que também é modificado por ela (PIAGET, 1978a).

Sendo o sujeito um participante ativo na construção do saber, seus conhecimentos se ampliam à medida que ele vivencia conflitos cognitivos, logo, a construção de novos saberes irá se estruturar por intermédio das interações oportunizadas e por esse movimento de inter-relação. Nas palavras de Piaget (1978a, p. 6):

De uma parte, o conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo nem de objetos já constituídos (do ponto de vista do sujeito) que a ele se imporiam. O conhecimento resultaria de

³ Piaget (1996, p. 13) “define a assimilação como: uma integração às estruturas prévias, que podem permanecer invariáveis ou são mais ou menos modificadas por esta própria integração, mas sem descontinuidade com o estado precedente, isto é, sem serem destruídas, mas simplesmente acomodando-se à nova situação”.

⁴ “Considera-se acomodação (por analogia com os ‘acomodatos’ biológicos) toda modificação dos esquemas de assimilação sob a influência de situações exteriores (meio) às quais se aplicam” (PIAGET, 1996, p. 18).

interações que se produzem a meio caminho entre os dois, dependendo, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em decorrência de uma indiferenciação completa e não de intercâmbio entre formas distintas. (PIAGET, 1978a, p. 6).

Nesse processo de inter-relação, a assimilação desempenha um papel que propicia a integração de novos elementos às estruturas já existentes, caso aconteça a significação por parte do sujeito. Desta maneira, somente aquilo que o indivíduo é capaz de assimilar poderá ser significado, não implicando necessariamente em uma nova construção. Assim, a assimilação é compreendida “como a acepção ampla de uma integração de elementos novos em estruturas ou esquemas já existentes”. (PIAGET, 1978a, p. 11).

O processo inerente à assimilação é conhecido como acomodação, definido por Piaget (1978a, p. 11) como “toda modificação dos esquemas de assimilação, por influência de situações exteriores”, deste modo, quando um esquema não é suficiente para lidar com uma determinada situação, nasce a necessidade do esquema em se modificar.

Conseqüentemente, quando a assimilação não é suficiente, ou seja, quando os novos esquemas não se integram às estruturas vigentes, as estruturas acabam sendo obrigadas a modificar-se para acomodar os novos estímulos. Dessa maneira, a adaptação cognitiva acontece mediante a inter-relação dos processos de assimilação e acomodação (PIAGET, 1976). Sobre a relação entre os processos de assimilação e acomodação Wadsworth (1996, p. 7) aponta que:

A acomodação explica o desenvolvimento (uma mudança qualitativa), e a assimilação explica o crescimento (uma mudança quantitativa); juntos eles explicam a adaptação intelectual e o desenvolvimento das estruturas cognitivas.

Sendo assim, a construção de novos conhecimentos acontecerá por processos de assimilação e acomodação e, por sua vez, a equilibração ocorrerá pela necessidade de uma resposta diante de uma perturbação, que pode ser compreendida como uma desorganização estrutural: “uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior” (PIAGET, 2010, p. 13).

Portanto, os significados atribuídos pelo sujeito sobre os objetos são fundamentais nessa construção e, assim, ao vivenciar conflitos cognitivos, ao sujeito

é oportunizada a construção de novos saberes, deste modo, no processo de interação com o mundo exterior a nova informação passa a fazer parte dos sistemas internos do sujeito, à medida que ele supera os desafios vivenciados, nesse sentido:

Quando ocorre o desequilíbrio, ele proporciona motivação para a criança buscar o equilíbrio – para depois assimilar ou acomodar. O desequilíbrio ativa o processo de equilibração e o esforço para retornar ao equilíbrio. O equilíbrio é uma condição necessária pela qual o organismo luta constantemente. O organismo finalmente assimila todos os estímulos (ou eventos) com ou sem acomodação. (WADSWORTH, 1996, p. 8).

Sendo assim, os inúmeros desequilíbrios podem ocorrer pela falta de estruturas ou esquemas que possibilitem a compreensão da realidade. O estado de equilíbrio pode ser atingido quando o sujeito é capaz de reparar as perturbações externas por ele vivenciadas. Entretanto, o processo de equilibração “não é desencadeado somente por perturbações externas, mas também por lacunas internas devido às dificuldades de compensar ou de fazer corresponder formas de conhecimento” (MONTANGERO; MAURICE-NAVILLE, 1998, p. 156).

O processo de equilibração e a relação entre assimilações e acomodações viabilizam a passagem de uma situação de menor equilíbrio para uma relação de equilíbrio superior, ou, melhor elaborada. Para Piaget, a equilibração das estruturas cognitivas consiste em “certos estados de equilíbrio aproximado a outros, qualitativamente diferentes, passando por múltiplos desequilíbrios e reequilibrações” (PIAGET, 1976, p. 11).

Logo, a superação da inteligência que decorre das reequilibrações, refere-se a um processo mental de construções e reconstruções constituindo-se como equilibração majorante, assim “o processo de equilibração não consiste numa simples volta ao ponto de partida, mas conduz, em geral, a um estado melhor que o inicial” (CASTRO, 1983, p. 22).

Portanto, a equilibração majorante advém de sucessivos processos de equilibrações, dos mais simples aos mais complexos, possibilitando o progresso das estruturas cognitivas. E, nesse sentido, a busca para alcançar o equilíbrio procede das contínuas criações e da ação que o próprio sujeito exerce sobre o mundo para modificá-lo em um processo dialético. Becker (2003) explica que o papel do sujeito nesse processo é:

[...] centro ativo, operativo, de decisão, de iniciativa, cognitivo, de tomada de consciência, simultaneamente coordenador e diferenciador, que é capaz de aumentar sua capacidade extraindo das próprias ações e operações novas possibilidades para suas dimensões ou capacidade. (BECKER, 2003, p. 25).

Assim, as construções de um estágio anterior se integram às construções dos próximos estágios, por sucessivas construções e reconstruções, adquirindo um caráter sequencial e integrativo. Em suma, o modelo piagetiano colaborou para a compreensão de que os processos de desenvolvimento ocorrem desde o nascimento até a vida adulta, não se constituindo de maneira estática ou linear, mas, se aperfeiçoando durante todo o ciclo de desenvolvimento, atribuindo ao sujeito um papel de participante ativo e ator nessa construção.

As evoluções cognitivas se diferenciam de níveis para níveis de desenvolvimento e por uma progressiva construção representada por três grandes estruturas de pensamento denominadas Sensório-motora (do nascimento aos 2 anos de idade, aproximadamente); Pré-operatória ou Representacional (dos 2 aos 7 anos de idade, aproximadamente); e Operatória, dividida em Concreta (dos 7 aos 11 anos aproximadamente) e Formal (que vai dos 11 anos aproximadamente em diante).

Portanto, um nível de desenvolvimento se integra ao nível seguinte, de maneira gradual, esse desenvolvimento não é abrupto, mas subentende que, à medida que se desenvolve, torna-se mais amplo e complexo, possibilitando que o sujeito compreenda cada vez mais o mundo social que o cerca.

Os pressupostos da teoria piagetiana fazem menção à construção do conhecimento mediante a interação do sujeito com objeto e o mundo ao seu redor, nesse sentido, esse sujeito ativo estabelece relação de troca com o meio físico e social, portanto, à medida que atua sobre a realidade, é possibilitada a construção de novos saberes.

Sobre a interação do sujeito com o mundo social, Piaget (1982a) tece importantes apontamentos que possibilitam compreender o desenvolvimento dos sujeitos e a construção do saber, nesse sentido, discussões que permeiam a construção do conhecimento social nessa perspectiva são de extrema relevância para se compreender como os sujeitos pensam e agem sobre o mundo ao seu redor. O próximo tópico traz discussões sobre a construção do conhecimento social na perspectiva piagetiana.

2.1 Conhecimento social

Neste tópico encontram-se as reflexões acerca da construção do conhecimento social. Estudiosos contemporâneos vêm realizando pesquisas em torno de distintas temáticas que cercam a vida social, como referência no Brasil destacam-se os estudos de Almeida (2014) – origem das espécies; Guimarães (2012) – recursos monetários; Mano (2013) – origem da terra e da vida; e Souza e Saravali (2016) – crenças sobre o não aprender. Tais estudos apontam inúmeras reflexões sobre as mais variadas temáticas que envolvem a vida em sociedade e a relação com o conhecimento social.

As discussões sobre a construção do conhecimento envolvem três dimensões: física ou das propriedades dos objetos de conhecimento; lógico-matemática ou das relações inter e intrassistêmicas e sociais ou relacionais; convencionadas nas interações entre pessoas e grupos.

Nesse sentido, para entendermos a diferença entre o conhecimento físico e o conhecimento lógico-matemático, é necessário compreendermos que “o conhecimento físico está orientado para interpretação dos objetos, enquanto o conhecimento lógico-matemático o está para as coordenações das ações” (CASTORINA, 1997, p. 170).

Para melhor entender o desenvolvimento do conhecimento físico e o conhecimento lógico matemático, é preciso compreender que esses conhecimentos se associam com os demais conceitos, e encontram-se correlacionados em um sistema dinâmico que, segundo Oliveira (2013, p. 23):

[...] para a apresentação de tais conceitos faz-se necessária a definição de dois termos utilizados pelo autor: abstração empírica e abstração reflexiva. Abstração empírica refere-se à informação retirada dos objetos. O conhecimento é extraído por meio da observação. A abstração reflexiva não depende da observação, mas sim da análise da ação sobre o objeto. O conhecimento é extraído da propriedade da ação sobre o objeto.

Portanto, o conhecimento físico está ligado à ação do sujeito sobre o objeto, que por meio da observação e dos processos de “Abstração Empírica, retirando do objeto características como exemplo, sua cor, a forma, o material do qual ele é feito, seu cheiro, peso, tamanho, entre outros aspectos” (ASSIS, 2003, p. 79).

Por sua vez, o conhecimento lógico-matemático é estruturado com base na “Abstração Reflexiva”, na qual os sujeitos estabelecem relações mentais sobre os objetos, nesse sentido, Assis (2003) elucida que:

[...] o conhecimento lógico-matemático implica a ação sobre os objetos e a abstração reflexiva, resultando da ação do real ou representada que a interação do sujeito com os objetos possibilitam. Entretanto, enquanto o conhecimento físico é abstraído dos próprios objetos, o lógico matemático, ao contrário, é abstraído das coordenações das ações que o sujeito exerce sobre os objetos. Enquanto os objetos constituem a fonte do conhecimento físico, o sujeito constitui a fonte do conhecimento lógico-matemático. (ASSIS, 2003, p. 79).

Portanto, o sujeito, ao agir sobre o objeto, é capaz de retirar suas propriedades por meio do conhecimento físico, porém, ao estabelecer relações ou diferenciações entre os objetos, é o sujeito quem realiza essa relação, que não se estabelece de forma inerente ao objeto, mas da relação estabelecida pelo próprio sujeito (MONTEIRO, 2013).

O terceiro tipo de conhecimento definido por Piaget – o social – permite compreender que conhecimento não consiste em uma simples cópia da realidade ou no desdobramento de estruturas pré-formadas. Nas pesquisas que envolvem a Epistemologia Genética, evidenciam-se discussões acerca do conhecimento social com menos frequência. No entanto, Piaget nunca negou a relevância das transmissões sociais, pois, sem elas, os códigos normativos da vida em sociedade não seriam construídos pelo sujeito.

As demandas advindas do meio físico podem servir como fator perturbador das estruturas do sujeito, por intermédio das quais o sistema cognitivo é convidado a evoluir para formas mais complexas de organização. Nessa perspectiva, a vida social é de suma importância para formação de conceitos, pois, é da realidade que se extraem informações que serão assimiladas às estruturas mentais, o que pode promover conflitos cognitivos e, portanto, constituir a construção de conceitos e temáticas explicativas acerca da vida em sociedade (PIAGET, 1998).

Tanto o conhecimento de outras naturezas quanto o conhecimento social não se encontram em um estágio acabado, mas faz-se necessário que sejam inferidos pelos indivíduos e assimilados às estruturas mentais. Para tanto, a compreensão da realidade social é carregada de subjetivismo, interesses, conceitos que são resultantes de um ativo trabalho individual de reconstrução e reelaboração da realidade.

Para que ocorra a reelaboração da realidade, o sujeito necessita de uma superação lógica, tendo que reelaborar internamente o que o ambiente lhe oferece por meio dos objetos e das relações com outros sujeitos e com o mundo ao seu

redor. Assim, o conhecimento social é a maneira pela qual transformamos os fenômenos sociais em objetos de conhecimento.

Em conformidade com a discussão de Enesco (1996) compreendemos que os estudos que se baseiam na epistemologia genética buscam conhecer as ideias e as mudanças que as crianças tem sobre o mundo social. Tais estudos corroboram com a ideia de que o conhecimento não procede nem no sujeito, nem no objeto, mas sim, é resultante das interações estabelecidas entre ambos, e das elaborações que são próprias de cada sujeito. Portanto, “O conhecimento resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre os dois, dependendo, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em decorrência de uma indiferenciação completa e não de intercâmbio entre formas distintas” (PIAGET, 1971, p. 6).

Nessa perspectiva, em conformidade com o autor supracitado, os conhecimentos são assimilados, interpretados e reorganizados pelos sujeitos, conforme sua própria estrutura. Assim, o conhecimento social se integra aos demais conhecimentos em uma relação de codependência, mutualidade e reciprocidade. Nas palavras de Ferreiro (2001, p. 138):

Piaget opõe uma concepção segundo a qual o objeto não está dado no ponto de partida, mas se constrói a partir de um organismo que não é criado pelo sujeito, mas que é a condição mesma de sua existência; a evidência racional não é produto direto da experiência nem uma forma a priori do espírito: é o resultado de processos de reequilíbrio sucessivos, em virtude de um processo histórico e dialético; a objetividade não está dada no ponto de partida: é uma realização, uma conquista, não um impor-se do objeto sobre o sujeito, mas um equilíbrio entre ambos, que envolve um máximo de atividade da parte do sujeito, um sujeito que é sempre ator e nunca mero espectador.

Os estudos de Piaget identificaram que o desenvolvimento dos sujeitos não é determinado unicamente por fatores “psico-biológicos”, mas que a vida social exerce grande influência sobre o desenvolvimento, à medida que as informações são retiradas do meio e interpretadas pelos sujeitos por intermédio de um trabalho individual e interno (PIAGET, 1998).

Logo, as construções elaboradas pelos sujeitos dependem de todo um sistema integrado, considerando que os dados disponíveis no meio social não são suficientes para elaboração do conhecimento, nesse sentido, os mecanismos de assimilação e acomodação colaboram neste processo de construção.

Discussões sobre o conhecimento social vêm tomando espaços no Brasil desde o início da década de 90, por intermédio das contribuições de Juan Delval

(1989) e demais pesquisadores da temática do conhecimento social na perspectiva piagetiana, dentre os quais: Enesco (1996), Denegri (1998), Baptistella (2001), Tortella (2001), Assis (2003), Stoltz (2005), Costa (2006), Ferreira (2008), Pieczarka (2009), Delval (2012), Guimarães (2012), Mano (2013), Monteiro (2013), Almeida (2014), Souza e Saravali (2016), Saravali (2016), cujas pesquisas se debruçaram a estudar distintas temáticas relacionadas ao cotidiano dos sujeitos.

Essas pesquisas revelaram que os sujeitos constituem uma maneira própria e individual de conceber o conhecimento, pode-se observar que as respostas apresentadas pelos sujeitos nas mais distintas temáticas trabalhadas demonstram uma maneira bastante singular de compreender o mundo ao seu redor e revelam a evolução das noções sociais em correspondência com a evolução do pensamento cognitivo dos sujeitos. Em conformidade com esse pensamento, Saravali (2014, p. 12) menciona que:

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

Nesse sentido, Assis (2003, p. 46) salienta que o conhecimento social é organizado por um “conjunto de ideias que permitem aos indivíduos o conhecimento de si mesmo e dos outros, a compreensão das relações interpessoais e de grupos e o funcionamento geral da sociedade”. Entende-se, pois, que a construção produzida no contexto social vai constituindo significado no seio das relações que os sujeitos estabelecem com outros sujeitos e com os objetos de conhecimento em uma relação de interdependência.

Em seus trabalhos, Assis (2003), argumenta que, por meio das relações estabelecidas, a criança recebe inúmeras influências sociais, envolvendo suas relações com outras crianças, com os adultos, pelos valores e regras que ali se estabelecem, assim, é “a partir dessas trocas que estabelece com as pessoas que a criança vai construindo representações que lhe possibilitam compreender e explicar a realidade social” (ASSIS, 2003, p. 95).

Portanto, os sujeitos, sejam eles crianças ou adultos, não são capazes de reproduzir fielmente as informações que lhe são transmitidas, mas, ao integrar às suas próprias concepções, constroem novos conhecimentos, e nessa nova elaboração, podem ocorrer deformações da realidade. Partindo desse princípio, as discussões encaminhadas por Delval (2007) demonstram que as respostas apresentadas pelas crianças sobre temáticas sociais, não se limitavam a reproduções da realidade, mas a expressões advindas de seus pensamentos.

Compreende-se, nessa perspectiva, que o sujeito é ativo, pois não se limita a cópia das informações que recebe do meio social, ou seja, não assimila as informações passivamente, mas é capaz de construir a própria representação da realidade significando e ressignificando, passando de um patamar menos elaborado para outro de maior elaboração do conhecimento.

O conhecimento só pode ser construído pelo sujeito por meio das interações sociais nas quais ele se estrutura psiquicamente, socialmente, afetivamente, cognitivamente e moralmente. Logo, é possível compreender que o mundo social exerce grandes influências sobre a vida dos sujeitos, porém, para que as transmissões culturais se tornem conhecimento e conseqüentemente produzam desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, é imprescindível a assimilação ativa do sujeito, pois as transmissões sociais, embora necessárias, não são suficientes para produzir novos saberes (PIAGET, 1995). Para que essa construção aconteça, o sujeito precisa ter um papel ativo nesse processo. Os conceitos atinentes a essa construção se relacionam com os processos de generalização, este conceito apresentado por Piaget será exposto no tópico a seguir.

2.2 Generalização

O processo que envolve a construção de novas estruturas cognitivas é propiciado pelo mecanismo de generalização que, na perspectiva piagetiana, refere-se à criação, ou seja, estabelece uma relação de construção de novos elementos que se integram às estruturas, proporcionando transformações únicas, todavia preservando o que existia de antigo (PIAGET, 1995).

Piantavini (1999, p. 42), fazendo alusão à diferenciação do conceito de Generalização da perspectiva de Piaget com a perspectiva behaviorista, comenta que, no behaviorismo, generalização “se refere à aplicação de um conceito ou

procedimento pronto para uma nova situação” e, na teoria piagetiana, “generalizar compreende um processo de ‘devir’ como ele mesmo denomina, portanto, inacabado, embora se utilize de aquisições anteriormente efetuadas”.

Nesse processo de transformações que possibilita a construção do novo conservando as construções já existentes na estrutura, duas classes de Generalização podem ser observadas desde a aparição da inteligência infantil, até o conhecimento científico mais elaborado: indutiva e construtiva.

Piaget (1984, p. 8), na introdução à obra *Investigaciones sobre la Generalización*, estabelece relação entre as abstrações (empírica e reflexiva) e as Generalizações (indutivas e construtivas), argumentando que:

La que parte de lo observable contenido en los objetos, por tanto, abstracciones empíricas, y que se remite a ellos para averiguar su validez de las relaciones observadas, con el fin de establecer su grado de generalidad y sacar de ello previsiones posteriores (pero sin tratar aún de encontrar explicaciones o “razones” lo que nos llevaría a superar lo observable). Esta forma es de naturaleza esencialmente extensiva y consiste en proceder del “algún” a “todos” o del “hasta aquí” a “siempre”: la llamaremos “generalización inductiva”, estando conscientes des los problemas que platea tal terminología. En cambio, cuando la generalización se funda en o se refiere a las operaciones del sujeto o a sus productos, su naturaleza es en ese caso simultáneamente comprensiva y extensiva, y conduce entonces a la producción de nuevas formas e incluso, a veces, de nuevos contenidos. (cf. los números y sus múltiples variedades). Estos contenidos surgen de esas formas pero no son dados en lo observable empíricamente. Las llamaremos “generalizaciones constructivas”, y lo esencial de esta obra insistirá en su formación y su mecanismo.⁵

Deste modo, a Generalização Indutiva caminha do particular para o geral, realizando inferências, verdadeiras ou não, por meio dos observáveis nos objetos. A Generalização Construtiva, por sua vez, diz respeito à integração de uma estrutura em um sistema mais amplo, estando relacionada à abstração reflexiva, definida por Piaget (1995, p. 6) como a que:

⁵ Piaget (1984, p. 08) “Que parte dos observáveis objetos de conteúdo, portanto, abstrações empíricas, referindo-se para verificar a sua validade das relações observadas, a fim de estabelecer seu grau de generalidade e remover previsões mais tarde (mas não ainda tentam encontrar explicações ou “razões” que nos levam a superar a observável). Esta forma é essencialmente de natureza extensiva é vir de “alguns” para “todos” ou “aqui” para “sempre” a chamada “generalização indutiva” conscientes dos problemas. Em vez disso, quando a generalização é baseado em ou refere-se às operações do objecto ou dos seus produtos, a sua natureza é, ao mesmo tempo caso abrangente e extensa e, em seguida, leva à produção de novas formas e mesmo, por vezes, novos conteúdos. (Cf. números e as suas múltiplas variedades). Estes conteúdos provenientes destas formas, mas eles não são dadas empiricamente do observável. A chamada “generalizações construtivas”, e a essência deste trabalho vai insistir na sua formação e seu mecanismo”.(Tradução nossa)

[...] apoia-se sobre as formas e sobre todas as atividades cognitivas do sujeito (esquemas ou coordenações de ações, operações, estruturas etc.) para delas retirar certos caracteres e utilizá-los para outras finalidades (novas adaptações, novos problemas etc.).

Proporciona, portanto, a criação de novas formas e conteúdos, de tal modo a integrar novas estruturas organizacionais, ou seja, as estruturas cognitivas do sujeito. Piantavini (1999, p. 42), se referindo aos dois aspectos da Generalização, descreve que:

A indutiva, de natureza extensiva, parte de elementos anteriores, por processo adaptativo. O sujeito, ao generalizar por extensividade, apresenta inferências que podem ser verdadeiras ou falsas. As constatações obtidas mediante estas inferências são generalizadas “de um para todos”, pelo sujeito. A generalização construtiva não se prende à extensão e atinge mais intensamente a compreensão. Compreende, segundo Piaget, elaboração de estruturas mais ricas, porém de extensão mais limitada.

Portanto, a Generalização Indutiva se relaciona à ampliação no plano dos observáveis, ao passo que, para Piaget (1984, p. 188), “[...] a generalização construtiva não consiste em assimilar os conteúdos novos a formas já constituídas, mas sim em engendrar novas formas e novos conteúdos, é dizer, novas organizações estruturais”.

O mecanismo da Generalização, em seus dois desdobramentos, diz respeito aos processos de abstração atuantes nas construções mentais e nos avanços de um estado a outro do conhecimento por relação de codependência entre as partes.

O sujeito, por meio da interação com o objeto de conhecimento, o reelabora internamente por um complexo processo de abstração. A Generalização está relacionada aos processos de abstrações, como mecanismos solidários, apoiando-se um no outro, no entanto, não são sinônimos. Isto posto, compreende-se que:

Existe, provavelmente, entre a abstração e a generalização, uma relação circular, análoga a tantos outros pares, em que cada um dos termos implica outro. [...] Com efeito, o resultado de uma abstração reflexionante é sempre uma generalização, bem como o resultado de uma abstração empírica conduz a precisar o grau de generalidade dos caracteres extraídos do objeto. (PIAGET, 1995, p. 59).

Nesse sentido, cabe salientar que apenas as Generalizações oriundas de abstrações reflexionantes apresentam um caráter integrador, portanto, “fica claro

que, quando uma generalização não deriva de uma abstração reflexionante, [...] mas somente de uma abstração empírica (induições), ela não traz consigo nenhuma necessidade” (PIAGET, 1995, p. 73).

Esse processo de criação do novo sugere o apoio recíproco das abstrações. Logo, há ampliação do campo das estruturas do sujeito que passa a ser mais elaborado e enriquecido mediante as novidades que resultam da Generalização e dos processos de abstração. As operações não acontecem de maneira isolada, mas subentendem operações relacionadas, pelas quais cada operação não ocorre sem a existência de todo um sistema de operações.

A seguir, serão abordados os conceitos de Abstração e sua solidariedade com a Generalização.

2.3 Os processos de abstração

Os processos de Abstração contribuem para a construção do conhecimento nos mais diferentes momentos de desenvolvimento e na busca da resolução dos desafios advindos do meio físico e social. Nos posicionamentos de Kesselring (1993, p. 95), abstrair é:

[...] como isolar uma qualidade perceptível de um objeto ou isolar um aspecto dentro de um contexto. Quando abstraímos a tonalidade colorida de uma folha, retemos o seu verde individual. Para chegarmos ao conceito de “verde” é necessário que demos um segundo passo: a generalização. O conceito de “verde” representa toda uma classe de tonalidades de cor, que os mais diferentes objetos apresentam. Isolar e generalizar compõem, portanto, ambos os passos daquela abstração que leva à formação de conceitos empíricos.

Carvalho (2013, p. 23), sobre o conceito de Abstração, elucida que: “Abstrair significa, em linhas gerais, dissociar [separar] uma propriedade recém-descoberta das outras (peso do objeto, por exemplo, desprezando a sua cor, o seu tamanho e o seu formato)”.

Em conformidade com esse conceito Becker (2001, p. 2), elucida que:

Abstração, do verbo latino *abstrahere* (*abs+trahere*), significa arrastar, puxar, retirar, extrair, aspirar, separar, apartar. Na própria palavra já está embutida uma limitação “congênita” do conhecimento: nunca se retira, extrai-se ou separa-se tudo, mas apenas algo, algumas características.

Assim, o conceito de Abstração está diretamente ligado à criação do novo, e não simplesmente a uma cópia das relações entre o sujeito e o objeto. Portanto, as Abstrações enriquecem as estruturas do sujeito, a ponto de se tornarem cada vez mais elaboradas se integrando às Generalizações responsáveis pelo processo criativo.

As Abstrações Empíricas se correlacionam às Generalizações Indutivas, ao passo que as Abstrações Reflexivas correspondem às Generalizações Construtivas, produzindo novas organizações estruturais. Assim, as novidades advindas das Abstrações e Generalizações ampliam e enriquecem as conceituações e conhecimentos no campo da consciência dos sujeitos.

Advinda da experiência física, a Abstração Empírica diz respeito à retirada das informações e qualidades dos objetos ou das ações em características materiais, por meio do que pode ser observado, tais como: tamanho, cor, medida (MACEDO, 2002). Para Piaget (1995, p. 5), essa Abstração “[...] busca atingir o dado que lhe é exterior, isto é, visa a um conteúdo em que os esquemas se limitam a enquadrar formas que possibilitarão captar tal conteúdo”. Essa Abstração não se limita somente à leitura das características físicas dos objetos, pois para essa Abstração é necessário o uso dos esquemas já existentes e elaborados nas estruturas cognitivas do sujeito. Assim, trata-se da predominância assimilativa incorporando dados externos às estruturas existentes.

A Abstração Reflexiva comporta dois aspectos indissociáveis, o “reflexionamento” e a “reflexão”. Por reflexionamento pode-se compreender a transposição de um patamar a outro superior, e a reflexão como “um ato mental de reconstrução e reorganização sobre o patamar superior daquilo que foi assim transferido do inferior” (PIAGET, 1995, p. 274).

Conseqüentemente, o mecanismo que engendra o reflexionamento e a reflexão contribui com a criação de novos patamares, em um movimento em espiral na busca da construção mais elaborada. Assim, para Piaget et al.,

[...] todo reflexionamento de conteúdos (observáveis) supõe a intervenção de uma forma (reflexão), e os conteúdos assim transferidos exigem a construção de novas formas devido à reflexão. Há, assim, pois, uma alternância ininterrupta de reflexionamentos → reflexões → reflexionamentos; e (ou) de conteúdos → formas → conteúdos reelaborados → novas formas, etc., de domínios cada vez mais amplos, sem fim e, sobretudo, sem começo absoluto. (PIAGET et al., 1995, p. 277).

A Abstração Reflexiva comporta um caso diferencial: a Abstração “pseudo-empírica”, neste caso, “o sujeito age sobre os objetos, e estes objetos são modificados e enriquecidos, a leitura é feita em cima de observáveis variáveis” (PIAGET et al., 1995, p. 274). Nesse sentido,

[...] quando um objeto é modificado pelas ações do sujeito e enriquecido por propriedades tiradas de suas coordenações (por exemplo, ao ordenar elementos de um conjunto), a abstração apoiada sobre tais propriedades é chamada ‘pseudo-empírica’ [pseudo-empirique]. (PIAGET et al., 1995, p. 274).

Portanto, construções são resultantes das organizações e reorganizações que o sujeito realiza, e essas novas construções não são frutos do acaso, mas de inúmeros processos decorrentes de Abstrações e Generalizações.

Percebe-se, deste modo, que as Abstrações são de suma importância, colaborando com o desenvolvimento e a construção do conhecimento, como também para compreensão de como os indivíduos pensam, agem constroem e significam o mundo ao seu redor.

Contudo, é possível compreender que os dados ou as ideias retiradas da experiência não são por si só suficientes para a elaboração do conhecimento, é necessário que as estruturas próprias dos sujeitos se reelaborem para dar conta das demandas à sua volta. Por isso, é possível afirmar que o conhecimento é uma construção, que está em constante elaboração e é permeado pelas interações, seus processos e mecanismos.

2.4 Método clínico-crítico piagetiano

Em busca de conhecer a evolução do pensamento, Piaget propôs um método próprio de investigação que ficou conhecido como Método Clínico-Crítico. Em seu trabalho *A Representação do mundo na criança*, Piaget (1926/1982a) buscou investigar as representações que as crianças tinham do mundo ao longo de seus estágios de desenvolvimento.

Piaget (1926/1982a, p. 11) elucida que, para a aplicação do Método Clínico-Crítico, o pesquisador necessita tomar cuidados teóricos e metodológicos e, assim, “reunir duas qualidades muitas vezes incompatíveis: saber observar [...] e, ao

mesmo tempo, saber buscar algo preciso, ter a cada instante uma hipótese de trabalho, uma teoria, verdadeira ou falsa, para controlar”.

Assim, a utilização do método precisa ocorrer de maneira cautelosa, requerendo que o pesquisador seja um bom observador, buscando provocar respostas que indiquem os caminhos percorridos pelo pensamento do sujeito em busca da resolução dos conflitos apresentados.

Delval (2002) aponta que o método clínico faz menção ao caminho percorrido para alcançar um determinado alvo, sua essência está na intervenção do pesquisador e na busca da descoberta dos caminhos que o pensamento adota. Portanto, “[...] a essência do método clínico consiste em uma intervenção sistemática do pesquisador em função do que o sujeito vai fazendo ou dizendo” (DELVAL, 2002, p. 12).

Delval (2002, p. 70) argumenta que o método clínico-crítico piagetiano “baseia-se no pressuposto de que os sujeitos têm uma estrutura de pensamento coerente, constroem representações da realidade à sua volta e revelam isso ao longo da entrevista ou de suas ações”. Esse meio de investigação consiste em observar o pensamento dos sujeitos com base em conversas, dilemas, histórias, desenhos e ou situações de jogos, solicitando aos entrevistados que verbalizem a lógica do raciocínio empregado ao longo da resolução do problema proposto. Desse modo, é necessário clareza no direcionamento das questões por parte do entrevistador, respeitando o repertório linguístico referente a cada faixa etária, para que não ocorram interpretações errôneas por parte do entrevistado.

Em conformidade com essa afirmação, Carraher (1989, p. 34) descreve que “uma resposta incorreta pode resultar de processos mais sofisticados do que uma resposta certa, pois alguns sujeitos podem responder corretamente apenas por não terem consciência do problema”. Assim, esse procedimento é utilizado para acompanhar o curso do pensamento do participante da pesquisa a fim de abranger a evolução das representações sobre aspectos do mundo social e capturar essas formas peculiares de compreensão da realidade, em sua flexibilidade.

De acordo com Delval (2002, p. 79), “O método clínico, comparado com outros métodos, caracteriza-se por sua extraordinária flexibilidade, o que permite que se ajuste às condutas do sujeito e, assim, possa encontrar o sentido daquilo que ele vai fazendo ou dizendo”.

O método permite extrair as significações construídas pelo sujeito quando provocado a pensar sobre determinado assunto, dilema proposto e desafio cognitivo,

e oportuniza provocar o pensamento sobre as próprias ações. Ao pesquisador, favorece acesso ao oculto no pensamento do sujeito, por meio da verbalização das respostas aos desafios cognitivos desencadeados.

De acordo com Piaget, o Método Clínico-Crítico comporta elementos de observação, experimentação, testes e questionários. Piaget, (1926/1982a, p. 176) argumenta que este método “consiste sempre em conversar livremente com o sujeito, em vez de limitá-lo às questões fixas e padronizadas”.

Em sua vasta pesquisa, Piaget entrevistou crianças e adolescentes com os quais foram abordados os mais diferenciados conceitos, entre eles: de natureza moral, social, matemática, física, lógica, entre outros. Ele buscava compreender, nas respostas emitidas pelos sujeitos, os caminhos do pensamento sobre a representação do mundo à sua volta.

A utilização do método clínico-crítico não apenas se limita às pesquisas relacionadas exclusivamente à epistemologia genética, como também se adequa à educação, pois possibilita apreender a gênese dos conhecimentos à medida que novos desafios são propostos pelo pesquisador. Em conformidade com a análise de Lima e Queiroz (2010, p. 111), o método desenvolvido por Piaget:

[...] é clínico no sentido de ir além do óbvio, da resposta estereotipada, buscando compreender o ponto de vista da análise do sujeito. As características gerais das explicações, a maneira como o indivíduo resolve os problemas apresentados, como chega às suas explicações, buscando também perceber se guarda coerência, se manifesta contradições, e também, de forma mais peculiar, o que há de criatividade nas respostas, mas, ainda assim, sem afastar-se do sujeito epistêmico.

A metodologia utilizada por Piaget, mesmo sofrendo alterações ao longo do tempo, permaneceu fiel ao princípio de investigação da atividade lógica própria do sujeito, possibilitando a compreensão da formação das representações e da evolução desde os níveis mais elementares às formas mais elaboradas do pensamento.

Com a finalidade de explicitar os caminhos do pensamento, o Método Clínico-Crítico tem por objetivo a intervenção sistemática por parte do pesquisador para com o sujeito, sendo orientado por meio das hipóteses formuladas ao longo das entrevistas (DELVAL, 2002). Deste modo, as pesquisas piagetianas e a utilização do método clínico-crítico demonstram grande relevância, pois possibilitam evidenciar as

construções dos sujeitos em distintas etapas do desenvolvimento (SARAVALLI, 1999).

Na exposição do Método Clínico-Crítico, Piaget (1926/1982a) indicou cinco categorias de respostas possíveis às quais o experimentador deve se atentar na aplicação do método, a saber: não importismo, fabulação, crença sugerida, crença desencadeada e crença espontânea.

1ª categoria - O **não importismo**: ocorre quando a criança responde aos questionamentos propostos apenas para livrar-se do conflito gerado pelo questionamento feito. Piaget esclarece que este não importismo tem lugar “quando a pergunta feita aborrece a criança ou, de maneira geral, não provoca nenhum esforço de adaptação, a criança responde qualquer coisa de qualquer forma, sem mesmo divertir-se ou construir um mito” (PIAGET, 1926/1982a, p. 12). Ou seja, a criança responde de qualquer maneira, sem prazer, com respostas imediatas, para se livrar do conflito imposto por meio da situação-problema.

2ª categoria - **fabulação**: é uma reação superior à anterior, no entanto, a criança inventa uma história na qual ela pode ou não acreditar, com mera verbalização. De acordo com Piaget, “quando a criança, sem mais refletir, responde à pergunta inventando uma história em que não acredita ou na qual crê, por simples exercício verbal, dizemos que ocorre a fabulação” (PIAGET, 1926/1982a, p. 12). A fabulação é um importante recurso do mundo representacional e serve para produzir “escape” do conflito que uma dada situação causa.

3ª categoria - **crença sugerida**: sem esforçar-se para refletir sobre o questionamento feito pelo pesquisador, a criança responde para agradar, ou contestar o pesquisador (PIAGET, 1926/1982a). Neste caso, a pergunta não interessa à criança, levando-a a responder segundo a perspectiva do pesquisador e não embasada em suas próprias perspectivas e concepções, por isso o reconhecimento da linguagem infantil é imprescindível para a elaboração das perguntas nesse processo.

4ª categoria - **crença desencadeada**: a criança utiliza seus próprios recursos para responder aos questionamentos propostos, no entanto, a pergunta é uma novidade e seus apontamentos são baseados em seus conhecimentos anteriores, não tendo sido influenciada diretamente pelo pesquisador, embora provocada por ele.

A crença desencadeada não é, portanto, nem espontânea nem propriamente sugerida: ela é produto de um raciocínio feito sob comando, mas por meio de materiais (conhecimentos da criança, imagens mentais, esquemas motores, pré-ligações sincréticas etc.) e de instrumentos lógicos (estrutura de raciocínio, orientações do espírito, hábitos intelectuais etc.) originais. (PIAGET, 1926/1982a p. 12).

Esses tipos de respostas advindas das crenças desencadeadas são de extrema importância, pois exercem possibilidades de aberturas e fechamentos de elos, auxiliando a criança a constatar algo que necessariamente sozinha não conseguiria.

5ª categoria - **crença espontânea**: ocorre quando a criança é capaz de dar respostas imediatas diante dos questionamentos do pesquisador, decorrente do intermédio das formulações anteriores. “Há, portanto, crença espontânea quando a questão não é nova para a criança e quando a resposta é fruto de uma reflexão anterior e original [...]” (PIAGET, 1926/1982a, p. 18).

Assim, como sugere Piaget em seu Método Clínico-Crítico, o pesquisador não deve se prender às respostas certas ou erradas apresentadas pelos participantes entrevistados, e sim perceber a ação e o caminho percorrido pelo pensamento para construir as respostas. Ao analisar as cinco espécies de respostas, Piaget (1926/1982a, p. 17-18) as retrata da seguinte maneira:

[...] as crenças espontâneas, ou seja, as anteriores ao questionário, são as mais interessantes. As crenças desencadeadas são as mais instrutivas, na medida em que permitem revelar a orientação do pensamento da criança. A fabulação pode dar algumas indicações, sobretudo negativas, sob condições de serem interpretadas com a devida prudência. Finalmente, as crenças sugeridas e o não importismo devem ser severamente eliminados, as primeiras por revelarem apenas aquilo que o examinador quis que a criança dissesse, e o segundo, por testemunhar apenas a incompreensão do sujeito examinado.

Deste modo, o Método Clínico-Crítico elaborado por Piaget buscou apreender, nas respostas dos sujeitos de maneira peculiar, as evoluções e contradições do pensamento. O pesquisador, guiado pelo Método Clínico-Crítico vigia suas próprias ações para não induzir as respostas do sujeito epistêmico; vislumbrando apreender a estrutura do pensamento e seu funcionamento. Contudo, mesmo tendo recebido algum tipo de influência do adulto, pela via da intervenção que ele faz no pensamento, as respostas dos sujeitos podem se constituir de

maneira original, pois, para Piaget (1926/1982a), a criança seleciona e digere seguindo sua própria estrutura.

Os processos que corroboram com a construção do conhecimento, apontados anteriormente, possibilitam a compreensão de como os sujeitos constroem o conhecimento sobre as mais distintas temáticas do meio social. No próximo tópico serão elucidados os conceitos das noções abordadas nesta pesquisa – liberdade de expressão, protesto e greve – relacionadas ao direito de manifestação.

3 DIREITO DE MANIFESTAÇÃO

As noções explicitadas neste tópico – liberdade de expressão, protesto e greve – configuram a conjuntura atual, sendo garantidas e construídas no âmbito coletivo e social, correlacionadas ao direito de manifestação, fazendo parte do cotidiano dos sujeitos e estando asseguradas na legislação.

No cenário atual, o direito de manifestação é garantido na Constituição Federal de 88 (BRASIL, 1988), envolvendo atos de protesto, greve e de discussões no âmbito coletivo. Inúmeras são as relações que acompanham o direito de manifestação, como discursos, lutas sociais e distintos interesses. Como exemplo nessa conjuntura, destacam-se as reivindicações decorrentes das classes trabalhistas, que se originaram da falta do cumprimento da legislação, e até mesmo de acordos não executados. Nesse sentido, o direito de manifestação depreende as noções de liberdade de expressão, protesto e greve, aspectos esses imprescindíveis na busca de melhorias ou modificações.

Entre os anos 2015 e 2016, diversas situações culminaram em manifestação, direito esse garantido por lei, pode-se mencionar a categoria de trabalhadores do funcionalismo público paranaense, que lutava por melhores condições de trabalho e garantia de seus direitos. Em uma das situações de manifesto, em que reivindicavam seus direitos, no âmbito coletivo, os profissionais foram gravemente agredidos e impedidos de chegarem até o plenário da assembleia para acompanharem a votação do projeto de lei referente à previdência estadual. Diante dos acontecimentos, este dia ficou conhecido nas redes de comunicação como o “Massacre dos Professores do Estado do Paraná”.

Tais posicionamentos, como o impedimento dos profissionais na assembleia de votação, o corte aos recursos da Educação, o não cumprimento dos acordos, foram aspectos desencadeadores das discussões e reivindicações advindas da classe trabalhadora que exercitava o direito ao manifesto mantido na legislação.

Neste mesmo cenário, um projeto de Lei, em nível federal, denominado “Escola Livre ou sem Partido” (ALAGOAS, 2015), foi propulsor de novas manifestações, pois este projeto dispõe mudanças no exercício das funções dos profissionais da Educação, impedindo concepções de cunho político e ideológico, determinando a

neutralidade de opiniões divergindo dos direitos de liberdade de expressão contidos na Constituição.

Outro evento, acompanhado por manifestações, greves e protestos ocorreu na data de 28 de outubro de 2016, no qual estudantes e profissionais da área da Educação saíram às ruas, num ato contra o governo vigente e a Proposta de Emenda Constitucional (PEC 241), “que cria por 20 anos um teto para crescimento das despesas públicas vinculado à inflação. Enquanto a população e o PIB crescem, os gastos públicos ficam congelados” (AUSTERIDADE, 2016, p. 9). Os protestos e as reivindicações demonstravam a insatisfação por parte dos manifestantes em relação às modificações impostas na Educação, contudo os posicionamentos instituídos tanto nas condições trabalhistas como no que concerne às mudanças da educação pública, inibem o direito à liberdade de expressão, em uma clara tentativa de homogeneização do pensamento liberal, situação amplamente ancorada nos demais fatos políticos que compõem o cenário brasileiro atual.

Nesse sentido, as opiniões singulares cedem lugar a um sujeito social, que em coletivo busca mudanças por meio de manifestações contra os episódios presentes, que caminham contra a Constituição. Portanto, as noções do ato de manifestação estão, de maneira direta ou indireta, relacionadas ao dia a dia dos sujeitos, e a concepção que os sujeitos detêm dos fenômenos sociais explica a maneira pela qual eles agem e interferem no mundo social, assim, em face das relações pessoais ou coletivas que se estabelecem, torna-se relevante a sua investigação.

Historicamente construído, o direito constitui-se como um fato social e propõe a organização dos comportamentos em sociedade. Nessa perspectiva, compreende-se que o “direito é, por conseguinte, um fato ou fenômeno social; não existe senão na sociedade e não pode ser concebido fora dela” (REALE, 2001, p. 16).

Nessa perspectiva, o direito constitui-se, no seio das relações humanas, com a finalidade de um bem comum, assessorando a regulação dos comportamentos e desenvolvimentos dos sujeitos que vivem em sociedade (REALE, 2001). Em correspondência a esse pensamento, Dimoulis (2011, p. 24) afirma que “o Direito é justo quando protege os interesses gerais da sociedade e, em particular, quando trata de maneira igual as pessoas que se encontram em situação igual”.

Portanto, a compreensão desse fenômeno pode ser entendida como “O que é justo e conforme com a lei e a justiça. Faculdade legal de praticar ou não praticar um ato. Ciência das normas obrigatórias que disciplinam as relações dos homens numa

sociedade; jurisprudência” (MICHAELIS DICIONÁRIO BRASILEIRO DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2016).

O direito à Liberdade de expressão é uma temática de cunho social relevante. Em termos de organização social, a luta está presente em diferentes esferas pela garantia desse direito. Trata-se de um fenômeno social, interpretado de maneiras distintas por diferentes sujeitos que exercem inúmeros papéis sociais nas mais diversas comunidades ou grupos sociais.

Como se pode constatar, a liberdade de expressão é um direito garantido na Constituição brasileira e esse direito está correlacionado ao conceito de cidadania, pois revela a garantia que uma pessoa tem de manifestar sua opinião, avaliação, comentário e/ou julgamento sobre um indivíduo ou determinado assunto.

O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 2002), capítulo 16, inciso II, também garante o direito a “opinião e expressão”. Esse direito relaciona-se à comunicação, e pressupõe o direito de se expressar sem ser recriminado pela exposição de suas opiniões e ideias.

Deste modo, a liberdade de expressão possibilita a difusão de ideias e informações e está paralelamente ligada à voz dos sujeitos em manifestações políticas ou ideológicas. Portanto, a liberdade de expressão constitui-se imprescindível para os que precisam manifestar-se na esfera pública ou privada.

O Decreto nº 592, de 6 de julho de 1992 (BRASIL, 1992), artigo 19, inciso 2, assegura que:

Toda pessoa terá direito à liberdade de expressão; esse direito incluirá a liberdade de procurar, receber e difundir informações e ideias de qualquer natureza, independentemente de considerações de fronteiras, verbalmente ou por escrito, em forma impressa ou artística, ou por qualquer outro meio de sua escolha.

A liberdade de expressão constitui parte dos Direitos Humanos, no artigo 19 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1998), compreende-se que: “Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras”.

Desse modo, pode-se concluir que o exercício dessa lei possibilita o debate, a propagação de ideias, a discussão de direito, entre outros aspectos. Contudo mesmo sendo um direito mantido na constituição, entende-se que, não é permitido o uso desse direito na propagação de apologias, violência, delitos, e discriminação, assim, a utilização de aspectos que infrinjam essa lei pode levar a penalização.

Compreende-se, dessa maneira, que o direito à liberdade de expressão é temática relevante e complexa, que vem sendo discutida no âmbito político. Intrinsecamente ligados à liberdade de expressão podem ser evidenciados outros dois direitos, os quais estão relacionados entre si, à medida que buscam mudanças no âmbito social, sendo estes o direito ao protesto e à greve.

Em conformidade com a disseminação de informações por meio do direito à liberdade de expressão, o ato de protestar pode ser interpretado como uma manifestação democrática em nível social. Assim, compreende-se que protestar contra algo ou alguém pressupõe um ato de discordar de alguma ideia ou de alguma opinião (CENEVIVA, 2002).

A ação que envolve o ato de protestar pode estar ligada a interesses pessoais ou coletivos e/ou em conjunto com outros grupos sociais, como por exemplo, a categoria de trabalhadores na busca de seus direitos e melhores condições de trabalho. O protesto, de modo geral, requer mudanças ou progressos em relação a um grupo de sujeitos que busca seus direitos em comum pelo ato do protesto, sendo este compreendido como ato de contrariedade às situações vigentes (CENEVIVA, 2002).

Uma forma de buscar mudanças na esfera política é a greve, que está correlacionada aos dois direitos mencionados anteriormente: a liberdade de expressão e o ato de protestar. A greve é direito constituído no âmbito coletivo e social, relacionado a melhorias nas relações de trabalho. Em linhas gerais, a greve nem sempre foi um direito reconhecido por lei, mas se constituiu ao longo dos tempos (SILVA, 2014). Atualmente, é um direito previsto na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e em seu art. 9º é vista como um direito social, a saber: “É assegurado o direito de greve, competindo aos trabalhadores decidir sobre a oportunidade de exercê-lo e sobre os interesses que devam por meio dele defender”.

As primeiras greves surgiram em razão das péssimas condições às quais os trabalhadores eram submetidos, pois as jornadas de trabalho eram desumanas, excedendo 16 horas diárias. Não somente a jornada de trabalho era um fator relevante para uma reivindicação, como também os locais eram impróprios e

insalubres, comprometendo não apenas a qualidade de vida, mas a própria vida do trabalhador (JUNIOR, 2012). Em correspondência a este pensamento, Medrado (2011) menciona que:

É na Idade Moderna que dois fatores determinarão o nascimento da greve, primeiro, o advento do maquinismo, ou seja, as origens coincidem com o surgimento dos grandes centros industriais na Inglaterra e, em segundo, a condição dos trabalhadores e reconhecida como Direito depois que os permitiu exercer coação sobre os patrões. (MEDRADO, 2011, p. 173).

Em busca de melhores condições e modificações em relação às problemáticas vivenciadas, a greve desponta como forma de manifestação e, posteriormente, vem tomando um lugar como direito do trabalhador.

O reconhecimento da greve como um direito contido na lei está diretamente ligado à relação com o sindicalismo, sendo esta uma forma de liberdade de expressão utilizada para reivindicar algo a alguém e expor ideais em busca de modificações. Nas palavras de Sússekind (2004, p. 460):

A história da greve, hoje reconhecida como direito do trabalhador, se confunde com a do sindicalismo. Mesmo porque ela sempre foi utilizada como um dos processos de atuação dos sindicatos, visando ao êxito das suas reivindicações em favor dos trabalhadores por eles representados. Daí porque a greve foi conceituada como delito, quando foram proibidas as coalizões operárias; tolerada, quando admitidos os sindicatos; elevada, a pouco e pouco, à categoria de direito dos trabalhadores, em decorrência do reconhecimento do direito de sindicalização.

Nos dias atuais, a greve é constituída como um direito garantido por lei e o papel dos sindicatos foi de extrema importância para essa constituição, por garantirem e efetivarem modificações por meio das reivindicações e do direito à liberdade de expressão. No Brasil, a greve ganhou destaque dispondo de um diploma legal próprio – a Lei nº 7.783/89.

Portanto, compreende-se que a greve é um direito construído no seio das relações sociais, na busca de transformações e modificações e, envolvendo as relações trabalhistas em comum. O direito a greve é de extrema importância para a vida em sociedade, pois se trata de um direito mantido e constituído no âmbito coletivo, ou seja, na esfera social.

No entanto, a constituição do direito de manifestação correlacionada às noções de liberdade de expressão, protesto ou greve, não se configura como uma

lei que oferece por si só garantia absoluta. Assim, é de extrema importância que os sujeitos tenham conhecimento sobre as temáticas abordadas para que passem a reivindicá-las.

As discussões sociais do cenário atual, no caso brasileiro em específico, estão cada vez mais restritas, impossibilitando a efetivação dos direitos e ampliando as restrições às noções de liberdade de expressão, protesto e greve. Várias tentativas de expressão da contrariedade com o atual governo brasileiro, no evento mundial Olimpíadas – realizado no Brasil em 2016 – foram reprimidas e, até mesmo, matérias de jornais e revistas foram proibidas de serem publicadas.

A crítica a essa repressão foi justificada pelo governo em virtude da necessidade da manutenção da ordem e do respeito. Porém, a mesma mídia que foi reprimida, também reprime os movimentos grevistas que, embora sendo legítimos por direito, são desqualificados socialmente, como lembra Silva (2014, p. 214):

[...] a greve gera debates carregados de emoção, sendo certo que, no Brasil, frequentemente a mídia passa uma imagem de que ela é coisa de baderneiros, arruaceiros, vagabundos. Mas em verdade trata-se de um instrumento indispensável para a defesa dos interesses dos trabalhadores durante o processo de negociação coletiva: é o mais importante meio de ação direta de que esses dispõem para fazer o empregador ouvir suas reivindicações laborais.

Deste modo, ter conhecimento dos direitos de cidadania é de suma importância para o desenvolvimento da vida em sociedade. Porém, embora esta seja condição necessária à defesa do bem comum, não é condição suficiente, pois as possibilidades reais de atuação política cidadã não se limitam à mera recepção de informações advindas do meio social, mas subentendem a elaboração e a construção do conhecimento das noções sociais em níveis mais evoluídos de pensamento.

O direito de manifestação faz parte da vida social dos sujeitos, estando este relacionado às noções de liberdade de expressão, protesto e greve. Na perspectiva teórica adotada para elaboração desta pesquisa, o conhecimento é construído no seio das relações sociais, por intermédio das interações em diferentes contextos aos quais os sujeitos estão vinculados, podendo variar de um grupo para outro, não se limitando a mera reprodução.

Na presente pesquisa, além das temáticas explicitadas sobre noções envolvendo o ato de manifestação, interessou também discutir como essas noções se coadunam ao conhecimento social.

No próximo tópico, são apresentados o método e os procedimentos adotados pela presente pesquisa.

4 MÉTODO

4.1 Natureza do estudo

Para o desenvolvimento da presente investigação, adotou-se a pesquisa qualitativa, na modalidade de estudo exploratório, baseada no método clínico-crítico piagetiano (PIAGET, 1982a).

A abordagem qualitativa, para Ludke e André (1986), possibilita compreender as peculiaridades do cotidiano escolar e sua funcionalidade. Essa modalidade de pesquisa está sendo utilizada há mais de 50 anos.

A pesquisa qualitativa, segundo Lakatos (2003, p. 186), tem como objetivo: “[...] conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”.

Em conformidade com Gaskell (2002, p.65), “a finalidade real da pesquisa não é contar opiniões ou pessoas, mas, pelo contrário, explorar o espectro de opiniões e as diferentes representações sobre o assunto em questão, através do emprego de entrevistas individuais e grupais.”

De acordo com a peculiaridade da pesquisa, é necessário estabelecer de maneira rigorosa, delimitando o quê e como os dados devem ser coletados. Para Sellitz et al. (1965), a pesquisa exploratória visa descobrir ideias e opiniões, assim, a esta forma de pesquisa, requer conhecer profundamente a temática abordada.

Assim, para coleta de dados foi utilizado o método clínico-crítico Piagetiano (1982a), uma vez que o método se enquadra na proposta de pesquisa qualitativa de cunho exploratório.

Conforme apontado anteriormente, o Método Clínico-Crítico tem como principal procedimento de coleta dos dados a Entrevista Clínica. Nela, alguns instrumentos podem ser combinados, a depender dos objetivos e natureza específica de cada estudo. No caso da pesquisa realizada, a Entrevista Clínica foi composta pelos seguintes instrumentos: duas charges e um roteiro de questões norteadoras do diálogo (Apêndices C e D); histórias desencadeadoras de opinião (Apêndices E e F) representação pictórica (desenho) e prova operatória da Generalização (Anexo A). Como materiais, foram usados: folhas de papel sulfite e lápis de escrever e de colorir para a realização dos desenhos; um gravador de áudio

e vídeo para registro das falas e das imagens dos participantes na íntegra, com posterior transcrição; pulseiras coloridas para identificação dos participantes.

4.2 Aspectos éticos

Para a realização da presente pesquisa, foi seguida a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional da Saúde (CNS), de 2012, que apresenta orientações em âmbito nacional quanto aos procedimentos éticos em pesquisa envolvendo seres humanos. O projeto tramitou e foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEPSH/UEL/HU), conforme parecer nº 1.379.434 /2015.

4.3 O cenário da pesquisa

A investigação realizou-se em duas escolas vinculadas a uma universidade pública norte-paranaense, durante os meses de março e abril de 2016. A escola e a universidade foram selecionadas como lócus da pesquisa pelo fácil acesso da pesquisadora, por se tratar de uma escola estadual vinculada à universidade e por sua localização favorecedora, além do fato de atender um número elevado de alunos caracterizados como população diversificada, oriunda de diversos bairros da cidade.

4.4 Participantes

Participaram dessa pesquisa 16 alunos, sendo 2 alunos de cada ano de escolaridade: 2º e 4º anos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; 6º e 8º anos dos Anos Finais do Ensino Fundamental; 1ª e 3ª séries do Ensino Médio; e Ensino Superior considerando-se o 2º e 4º anos do curso de graduação em Pedagogia.

Os níveis de escolaridade estão configurados do seguinte modo no município onde o estudo ocorreu: Anos Iniciais do Ensino Fundamental – responsabilidade do Município e Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio – responsabilidade do Estado. Além das escolas, alunos em formação superior na referida universidade, no curso de Pedagogia, foram convidados a compor a amostra dessa pesquisa.

O quadro 1, apresentado a seguir pode ser observado a distribuição dos participantes por idade, e nível de escolaridade.

Quadro 1 - Distribuição dos participantes por idade e nível de escolarização

NÚMERO DE PARTICIPANTES	IDADE	NÍVEL DE ESCOLARIDADE
S1, S2	S1 07 anos; S2 07 anos	2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental
S3, S4	S3 09 anos; S4 09 anos	4º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental
S5, S6	S5 10 anos; S6 11 anos	6º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental
S7, S8	S7 13 anos; S8 13 anos	8º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental
S9, S10	S9 14 anos; S10 15 anos	1ª série do Ensino Médio
S11, S12	S11 16 anos; S12 16 anos	3ª série do Ensino Médio
S13, S14	S13 19 anos; S14 28 anos	2º ano do Ensino Superior
S15, S16	S15 22 anos; S16 22 anos	4º ano do Ensino Superior

S: participantes entrevistados

Fonte: A autora.

4.5 Instrumentos e procedimentos da coleta de dados

4.5.1 Questões norteadoras da Entrevista Clínica

O roteiro de entrevista utilizado neste estudo teve como disparador duas charges que instigaram o pensamento dos participantes sobre as temáticas propostas nesta pesquisa. Foi solicitado ao participante que ele falasse sobre as charges apresentadas, sobre o que ele estava vendo, ou se ele sabia dizer o que estava acontecendo nas tirinhas.

Logo após a apresentação das charges, o diálogo entre a pesquisadora e o participante se desenvolveu com base no roteiro de perguntas. Não foi adotado um questionário fechado, o entrevistador pôde empregar o roteiro de questões e proposições como provocadores do pensamento e acompanhar as verbalizações do sujeito e suas ações, questionando e contrapondo o pensamento apresentado pelo entrevistado, independente de estar “certo” ou errado”.

Assim, as perguntas utilizadas direcionaram o diálogo e puderam ser contra-argumentadas pelo pesquisador provocando novas respostas por parte dos sujeitos e reorientando o curso das indagações. Os roteiros empregados como desencadeadores do diálogo entre a pesquisadora e o entrevistado foram elaborados em conformidade com a faixa etária, (Apêndices C e D).

4.5.2 Histórias provocadoras de opinião

As histórias, como os instrumentos que compuseram a Entrevista Clínica, permitiram acompanhar o pensamento do sujeito com intervenções sistemáticas, mediante a elaboração de novos questionamentos, visando acessar a lógica dos sujeitos na percepção dos fenômenos do mundo ao seu redor. A esse respeito, Delval (2002, p. 91) elucida que:

Podemos contar uma história ao sujeito para colocá-lo na situação e pedir que opine e faça comentários sobre ela. Um exemplo são as histórias que Piaget utilizou em seus estudos sobre O juízo moral na criança(1932), para que esta julgasse a bondade ou a maldade das ações, a justiça, os castigos, etc.

Deste modo, as histórias possibilitam que o pesquisador indague o sujeito entrevistado na busca da apreensão do pensamento sobre determinado assunto. As histórias apresentadas nesta pesquisa foram elaboradas em conformidade com a faixa etária dos sujeitos entrevistados, conforme apresentado nos Apêndices E e F.

4.5.3 Representação pictórica – desenho

A representação pictórica no campo da pesquisa é reconhecida como um recurso ou uma técnica mediante a qual o pensamento pode ser evocado. A representação pictórica, desde muito cedo, está presente em diferentes culturas e civilizações e vem sendo utilizada como simbologia, como justificativa de comportamentos e situações. Conforme afirma Romanatto (2008), no passado, atitudes representadas pictoricamente eram empregadas para demonstrar ou aferir o conhecimento de uma pessoa.

Para tanto, as representações pictóricas são de grande valia para apreender as significações dadas pelos sujeitos à determinada situação. Em conformidade com

esse posicionamento, Sibila (2012, p. 25) ressalta que “ao longo dos séculos, desde tempos muito antigos, os seres humanos vem utilizando o desenho como forma de expressão de ideias e conhecimentos do mundo que os cerca, intentando comunicar e transmitir mensagens”.

Dietzsch (2005, p. 70) analisa que:

Representações pictóricas e pictografias podem funcionar como representações mais ou menos precisas de palavras específicas ou como uma espécie de “memorandum aleatório” que procura determinar a priori a forma pela qual os grafismos particulares se relacionam uns aos outros.

Os desenhos, nesta pesquisa, foram utilizados para apreender aspectos implícitos que não foram verbalizados por meio da entrevista clínica. Estudos como de Delval (2002), Guimarães (2012), entre outros autores, indicam a importância dos desenhos no método clínico-crítico, por intermédio do qual o participante é convidado a explicitar conceitos por caminhos diferentes que podem complementar a verbalização.

4.5.4 Prova operatória da generalização

A prova da Generalização: “Generalizações que conduzem ao conjunto das partes” (PIAGET, 1984), foi utilizada nessa pesquisa para apreender os níveis de compreensão da Generalização Construtiva na expressão do pensamento dos sujeitos. Os dados colhidos foram enquadrados nos níveis de desenvolvimento propostos na prova da Generalização, a saber: níveis I, II e III. O nível I apresenta apenas comparações entre classes com propriedades semelhantes, os participantes conseguem analisar um critério por vez, desse modo, o pensamento do sujeito não apresenta intersecções, não há separações corretas. No nível II percebe-se a ausência das antecipações, a identidade é melhor compreendida, e ao final do nível aparecem as intersecções. No nível III, os participantes já são capazes de elaborar divisões heterogêneas, evidencia-se o progresso das extensões e as negações e Generalizações Construtivas são características predominantes.

A prova da Generalização é composta por um conjunto de figuras: quadrados e círculos, grandes e pequenos, vermelhos e azuis, totalizando oito classes de elementos cada uma.

4.5.5 Caminho percorrido na coleta de dados

Posteriormente à aprovação do Comitê de Ética, iniciou-se o contato com os alunos, a fim de prestar esclarecimentos acerca da pesquisa e apresentar o convite verbal e coletivo para participação da pesquisa, bem como informar que levariam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para casa e deveriam trazê-lo preenchido e assinado caso desejassem participar voluntariamente do estudo.

Os participantes foram escolhidos aleatoriamente por meio de sorteio entre os sujeitos que entregaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido devidamente assinados. Após a constituição da amostra, foram organizados os encontros com os participantes, respeitando a organização física e temporal da escola e em conformidade com as três situações propostas, a seguir descritas.

- **Situação 1** – A Entrevista Clínica foi desenvolvida individualmente, em um espaço destinado pela escola, na qual foram apresentadas as charges e, por meio do roteiro de questões previamente elaborado, foi realizada uma conversa com o participante. A entrevista foi gravada para posterior transcrição e a gravação foi destruída ao final da pesquisa. No mesmo encontro foi oportunizado ao participante três folhas de papel sulfite branco, lápis e borracha e uma caixa de lápis de cor, para a realização de um desenho sobre cada uma das temáticas propostas (direito à expressão, protesto e greve). Após a realização dos desenhos, foi solicitado aos participantes que escrevessem uma legenda explicando o que desenharam. A temática se manteve em todas as situações, mas os instrumentos apresentam pequena alteração de linguagem e forma, sendo adaptados aos alunos do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Superior, conforme Apêndices C e D.
- **Situação 2** – As histórias provocadoras de opinião constituíram os disparadores de uma nova conversa com os participantes, individualmente, em espaço destinado pela escola. Essa conversa ocorreu em dia diferente ao da entrevista

clínica e foi gravada. Igualmente se manteve a temática, porém com alterações de linguagem e forma dos instrumentos que foram adaptados à faixa etária dos alunos conforme os Apêndices E e F.

- **Situação 3** – Prova da Generalização: “Generalizações que conduzem ao conjunto das partes” (PIAGET, 1984). A aplicação da prova ocorreu em momento diferente dos demais e foi aplicada individualmente, com gravação de imagem que só mostrava as mãos do participante manipulando o material. Para a identificação do participante na imagem, foram utilizadas pulseiras de cores distintas.

Primeiramente, apresentou-se o conjunto de figuras ao participante. Em seguida, foi requisitado que escolhesse as figuras de tal modo que se obtivesse um número igual de quadrados e grandes. Em seguida, solicitou-se outras soluções possíveis.

Posteriormente, foram colocados quatro quadrados grandes azuis e um grande círculo vermelho sobre um dos quadrados, em seguida solicitou-se que o participante encontrasse um número de círculos grandes e vermelhos em correspondência ao conjunto de quadrados azuis. Em seguida foram questionados: “É possível acrescentar outro círculo vermelho sem destruir a igualdade?”; “É possível trocar os grandes círculos verdes por outra coisa (por pequenos), etc.?”.

Em seguida, apresentou-se ao participante um grande quadrado azul, pedindo que apresentasse uma figura contrária a esta. Sucessivamente, foi solicitado ao participante que construísse uma gradação de contrários, e a questão feita foi: “Qual é o mais contrário?”. Uma cópia da prova utilizada encontra-se no (Anexo A).

4.5.6 Análise dos dados

Os elementos obtidos nesta pesquisa, por meio da entrevista clínica, que contemplam as charges, as duas histórias utilizadas, os desenhos e também a aplicação da prova da generalização, foram analisados em conformidade com os níveis de compreensão da realidade social, identificados por Delval (2002).

Os dados foram examinados pela pesquisadora e por mais quatro Juízes,

estudiosos da teoria piagetiana. As análises pautaram-se nos estudos de Delval (2002) e, em especial, na indicação de que faz-se necessário que 10% a 20% do material seja submetido a julgamento por juízes, assim, “depois que essa pessoa categoriza as respostas dos sujeitos, comparamos sua classificação com a nossa e medimos o grau de concordância” (DELVAL, 2002, p. 172). Nesta pesquisa, 18% dos dados envolvendo a entrevista clínica e a prova da generalização foram submetidos à análise.

As discussões dos estudos de Fagundes (1981) já indicavam a importância da verificação dos dados, argumentando que a confiabilidade dos resultados deve consistir em um nível superior a 70% de concordância, apresentada por meio da análise realizada por juízes.

Em correspondência com os procedimentos utilizados para análise dos trabalhos de Delval (2002) e Fagundes (1981), essa pesquisa contou com o número de quatro avaliadores, sendo estes, dois para análise da entrevista clínica e dois para análise da prova da generalização. Dos 16 participantes dessa pesquisa, quatro protocolos foram encaminhados para análise com os observadores, os resultados apresentaram 100% de concordância em ambos os instrumentos (Entrevista Clínica e Prova da Generalização), correspondendo com o nível de análise verificado pela pesquisadora.

Evidenciados os aspectos metodológicos utilizados nesta pesquisa, a seguir são expostos os resultados e as discussões dos dados identificados neste estudo.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

5.1 Direito de manifestação (noção de liberdade de expressão, protesto e greve)

Com intuito de responder às questões que instigaram essa pesquisa, apresenta-se, neste tópico, a análise dos dados obtidos. Ao observar os dados e permitir que deles emergissem unidades de análise, um grande eixo temático se constituiu, mediante observação dos instrumentos empregados e descritos anteriormente: o direito de manifestação correlacionado às noções de liberdade de expressão, protesto e greve.

Com base na amostra constituída nesta pesquisa, foi possível perceber a evolução do conhecimento social em níveis de respostas às vezes mais elementares, outras mais elaboradas, quanto à compreensão das noções sociais investigadas.

Em especial, nesta pesquisa, tomou-se por referência o trabalho desenvolvido por Delval e Denegri Coria (2002), no qual os autores apresentam um quadro com as condutas indicativas da compreensão da noção social de trabalho. Valendo-se desta classificação, foi desenvolvido um quadro próprio, indicativo dos níveis de evolução das noções de liberdade de expressão, protesto e greve, com base nas respostas apresentadas pelos participantes deste estudo. Para maior compreensão do leitor, optou-se por destacar em **negrito** as perguntas feitas pela pesquisadora e os fragmentos dos excertos das respostas dos participantes estão representados em *itálico*.

A seguir, o Quadro 2 apresenta as características indicativas das noções sociais de Liberdade de Expressão, Protesto e Greve. A coluna do lado esquerdo retrata as categorias gerais elaboradas pela pesquisadora, e a coluna do lado direito corresponde as manifestações específicas das noções pertencentes ao nível I de compreensão da realidade social encontradas neste estudo.

5.1.1 Nível I

Quadro 2 - Características típicas das noções de liberdade de expressão, protesto e greve - nível I

Categorias Gerais	Manifestações Específicas das Noções Sociais
<ul style="list-style-type: none"> • As explicações sobre a realidade estão centradas nos aspectos visíveis da situação. • A realidade social é concebida como formação de sistemas pouco relacionados entre si. • A compreensão de mudanças é limitada à fabulação. • Visão contraditória sobre os elementos que compõem o direito de manifestação. • Ausência de conflitos sociais. 	<p>Liberdade de Expressão</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desconhecem o termo e o significado da palavra Liberdade de Expressão; • Liberdade de Expressão não é reconhecida como um direito em nível social. <p>Protesto</p> <ul style="list-style-type: none"> • São estabelecidas relações primárias sobre a noção de protesto, limitando-se a uma ação particular. • Noção de protesto é percebida de maneira restrita, sem relação com o sistema mais amplo no qual se articula. <p>Greve</p> <ul style="list-style-type: none"> • O problema causal da greve não é compreendido. • São identificados elementos que de fato compõem o cenário no qual a greve se instala, porém, não há articulação desses elementos entre si. • Apresentam uma relação entre greve e trabalho docente de maneira bem elementar.

Fonte: A autora.

Os excertos e os desenhos que constituíram o nível I de pensamento social referentes às noções de liberdade de expressão, protesto e greve, apresentaram respostas simplistas, isto é, em alguns momentos os participantes entrevistados não apresentaram nenhuma compreensão sobre o direito de manifestação. As respostas indicaram que os participantes estabeleceram relações primárias no que se refere às noções de liberdade de expressão, protesto e greve, não compreendendo a relação existente entre essas noções.

Delval (2002, p. 224) elucida que os participantes desse nível “são pouco sensíveis à existência de conflitos, pois tendem a centrar-se em um único aspecto

da situação em cada momento”. Uma característica marcante encontrada neste nível refere-se à fabulação e à inexistência das relações e dos papéis sociais, assim, os participantes que integraram este nível, demonstraram respostas que “baseiam-se nas aparências, no que é mais visível, no que se percebe diretamente” (DELVAL, 2002, p. 224).

Dos 16 sujeitos que participaram desta pesquisa, 8 participantes compuseram o nível I. Cabe ressaltar, também, que os participantes apresentaram ideias bem fragmentadas da realidade social. Os excertos apresentados a seguir evidenciam a falta de compreensão sobre o direito de manifestação, característica marcante que compôs o conjunto de participantes do nível I da realidade social.

Foram agrupados: excertos da entrevista clínica contendo as questões norteadoras, as histórias provocadoras de tomada de opinião e as representações pictóricas (desenhos).

Noção de Liberdade de Expressão

Fala um pouco para mim sobre essas figuras, o que você está vendo? Você saberia dizer sobre o que eles estão falando? É, ele tá triste com o ursinho, e aqui ela pergunta pra ele e ele fala de greve. Você poderia me contar o que está acontecendo? Não sei. Você poderia me contar o que você entendeu? Mais ou menos, não sei por que ele grita greve. Você acha que esses desenhos estão querendo expressar alguma coisa? Acho que não. Você já ouviu falar em liberdade de expressão, ou direito de expressão? Não. O que você pensa que poderia ser liberdade de expressão? Minha avô falava que quando eu era bebê, é quando os outros começam se expressar por causa do nome. (S1- 07 anos)

Noção de Protesto

Você saberia me contar se além de se expressar e fazer greve, existiria outra maneira de protestarmos quando não concordamos com alguma coisa? Às vezes eu fico trancada no quarto por causa da minha mãe, porque quando ela fica nervosa ela começa jogar as coisas, joga tudo, esses dias ela quebrou um copo e uma garrafa de vidro porque ela é nervosa. Aí eu fico com medo dela tacar alguma coisa em mim. (S1 - 07 anos)

Noção de Greve

Você poderia me dizer o que sabe sobre a greve? A greve é quando os professores param, aí a gente não pode vir, porque não tem aula. Só os professores fazem

greve? Não sei. Conte-me o que você acha sobre a greve? *Bom, minha mãe me falou que a greve é quando os professores querem ficar de folga um pouco, aí eles param daí a gente não pode vir pra escola. Você saberia me dizer o que acontece quando sua escola não está em greve? Existe alguma diferença de quando a escola está em greve e quando ela não está em greve?* *Aí a gente estuda, brinca um pouquinho e a gente também pode jogar ali fora na hora da educação física, daí eu e a Carol e uns moleques ficam jogando ali.* **Você saberia me dizer se a greve é um direito? Não é. Por quê não?** *Porque aí as crianças e os adultos não podem estudar e ficar inteligente, aí a gente fica pouco tempo no primeiro ano, que a gente aprende a escrever e ler e no segundo ano a gente também aprende isso, daí se eles ficam de greve a gente não pode aprender.* **(S1- 07anos)**

Excertos Histórias provocadoras de opinião

Sobre essa história que acabei de lhe contar, o que você acha dessa situação? *Primeiro que os professores não podem fazer isso, é errado, pode fazer uma greve pequena, só para descansar um pouco, mas não pode fazer uma greve grande, igual teve uma greve grande quando eu tava na outra escola.* **Diante dessa situação que está acontecendo na história, o que você entendeu? Você acha que eles estão se manifestando?** *A, quando tá passando isso, eu vou dormir, porque eu não sei direito, eu odeio, e meu avô vai gritar eeee quando alguma coisa está certo, e acorda todo mundo na casa dele e eu vou pra minha casa. Porque na minha casa não tem televisão, e não posso assistir televisão em casa porque é errado, minha avó quando termina o jornal volta pra casa, ela sabe que horas acaba o jornal e a gente leva ela lá, porque daí meu avô vai estar dormindo.* **E o que você acha dessa situação na história, você acha que a professora estava certa não deixando ninguém falar de greve dentro da sala de aula?** *Sim, a professora estava certa, porque ela tava dando aula e as pessoas conversando não pode.* **Mas, por que não pode, as pessoas não podem se manifestar?** *Porque senão, eles ficam conversando, conversando cada vez mais alto, e os outros alunos que tá prestando atenção não consegue ouvir porque eles estão falando alto.* **E Você acha que quando os alunos conversam em sala de aula eles estão se expressando?** *Mais ou menos, não podem se expressar em sala de aula.* **Por quê não podem?** *Porque atrapalha.* **E o que você acha da postura da professora em relação aos alunos, dizendo que dentro da sala não poderiam se manifestar, ou falar de greve.** *Ela está certa, porque greve é coisa de adulto.* **Porque greve é coisa de adulto?** *Porque minha mãe falou pra mim, e quando minha prima ia lá em casa posar, a gente ficava falando da greve que tinha, porque a gente tinha ouvido um protesto passando na minha rua aí a gente começou falar da greve, aí minha mãe falou assim: – Meninas não conversem sobre isso, porque é coisa de gente grande. E eu perguntei por quê? E ela falou que é coisa de adulto e não de criança.* **(S1- 07anos)**

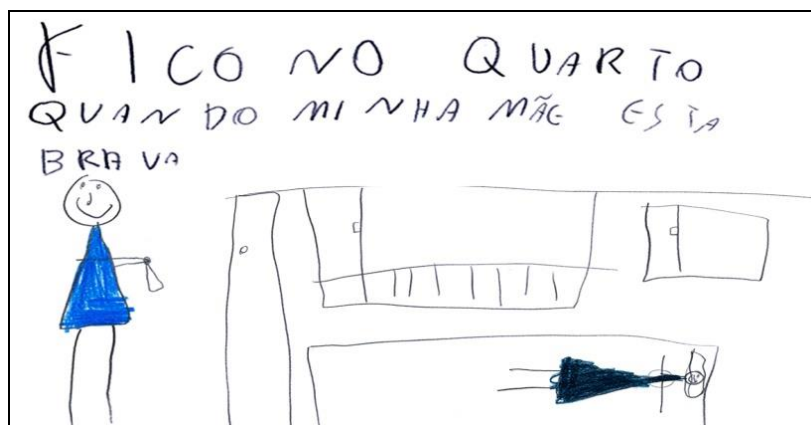
Representação Pictórica – Desenhos

Figura 1 - Noção de Liberdade de Expressão (S1- 07anos)



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 2 - Noção de Protesto (S1- 07anos)



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 3 - Noção de Greve (S1- 07anos)



Fonte: Arquivo da autora.

Uma característica marcante representada nos protocolos do S1, representativos do nível I, é a incompreensão, evidenciada na fabulação e recorrente fuga ao tema proposto para análise.

Cabe ressaltar que, no momento em que os dados foram coletados, o cenário atual repercutia tanto na mídia, quanto no ambiente escolar, discussões que giravam em torno dessas temáticas.

Nesse sentido, pode se observar que o contato com as informações do mundo social, não é, por si só, suficiente para elaboração do conhecimento. É necessário um trabalho individual por parte do sujeito. Os excertos apresentados nos diferentes instrumentos empregados estão pautados nos aspectos visíveis e fragmentados da realidade social, portanto:

[...] o mundo social das crianças pequenas é um mundo no qual as explicações baseiam-se nas aparências, no que é mais visível, no que se percebe diretamente. Os fenômenos sociais apoiam-se em imagens pouco conectadas entre si e bastante estereotipadas. (DELVAL, 2002, p. 224).

Assim, os elementos simbólicos tomam a cena, resultando em uma concepção limitada e, muitas das vezes, distorcida sobre a realidade que o cerca (DELVAL, 2002).

Outro protocolo (S4) também representativo do nível I será apresentado a seguir, permitindo compreender as características evidenciadas nos participantes cuja compreensão da realidade social evidenciou-se mais elementar.

Noção de Liberdade de Expressão

Você sabe o que está acontecendo nessa historinha? O que você entendeu, conta pra mim? A, sei lá! Você já ouviu falar em liberdade de expressão ou direito a expressão? Eu já ouvi falar, mas não lembro o que é não. E o que você acha que é isso? É você falar o que bem entende. Você já viveu uma situação em que pôde se expressar? Situação? Acho que nunca. E você acha que já teve o direito de se expressar em algum momento, ou em alguma situação que você já vivenciou? Já tive. Em que situação você pôde se expressar? Conta pra mim. Na situação em que um dia eu fui na casa do meu amigo, sem pedir pra minha mãe e depois fui na igreja, aí fui encontrar outro amigo perto da igreja, aí meu primo foi me chamar na casa do amigo só que eu tinha saído, aí meu amigo falou que eu fui lá perto da igreja, que é um pouquinho longe, aí ele foi lá contou pra minha mãe, aí quando eu cheguei em casa a minha mãe já tava de braço cruzado na frente da porta, assim, esperando eu. Então, esse foi um momento em que você pôde se expressar? Isso, eu tive que me expressar. É? E como você se expressou? A eu falei que fui encontrar um amigo na frente da igreja. Eu falei a verdade pra ela, aí eu me expressei. (S4- 09 anos)

Noção de Protesto

Você acha que além de fazer greve e se expressar existe outra coisa que podemos fazer para protestar quando a gente não concorda com alguma coisa? *Você pode pesquisar na internet, eu quero impeachment da Dilma por exemplo. Então, quando não concordamos com alguma coisa, a gente pesquisa na internet? E pesquisar na internet é um protesto? Acho que sim. E você acha que teria alguma outra forma de protestar? A você pode falar. Só falar? Sim. (S4-09 anos)*

Noção de Greve

Conta pra mim sobre essa história em quadrinhos, o que você entendeu? Você gostou? Conta pra mim. *Eu entendi que a menina tem um boneco que quando aperta a barriga dele ele grita mamãe, só que se ele fosse daqui ele gritaria greve. (Risos) Você achou engraçado? Eu achei engraçado, porque se ele fosse daqui ele ia gritar greve. Por que você acha que ele gritaria greve se ele fosse daqui? A, porque todo mundo da escola fala de greve. E você já ouviu falar em greve? Conta pra mim o que você sabe. O que eu sei, é que quando os políticos não querem pagar os professores daí os professores vão fazer protesto na frente do negócio dos políticos. E aí tem greve, eu acho que é isso. E é só por conta da falta do pagamento dos professores, ou você acha que fazem greve por outras coisas? Eu acho que é por outras coisas. E que outras coisas você acha que é? Pra pedir impeachment da Dilma. (S4- 09anos)*

Excertos Histórias provocadoras de opinião

O que você acha dessa situação? Acho uma situação tensa. Por que tensa? Porque faz muito barulho e eu não posso jogar vídeo game. Você saberia me dizer o que está acontecendo nessa história, nessa notícia? *Tem pessoas dizendo que apoiam a greve, mas na verdade a greve não podia apoiar, porque os alunos só tem 4 horas de aulas, no total daria 28 horas de aula somando tudo isso, e é muito pouco, e tem alunos que estudam 4 horas, aí chegam em casa almoça faz a tarefa e vai no vídeo game, eu não, em dia de semana não posso jogar vídeo game, aí dia de semana eu pego almoço e faço a tarefa e fico assistindo TV até 5 e meia, aí 5 e meia eu saio ali na rua e meus amigos me chamam ali na rua pra brincar. Então os alunos não podiam estar junto com os professores apoiando a greve? Não podiam. Muito menos os professores. Porque os alunos e professores não podiam estar apoiando a greve? Porque a escola serve pra estudar e os alunos não podiam estar lá, com certeza. Tem alunos aqui na escola que acham a escola chata, e ela na verdade é um pouquinho chatinha, mas mesmo assim não pode apoiar a greve só para ficar de folga em casa. Então teria alguma maneira de apoiar a greve? Eu acho que aqueles momentos que tem que fazer alguma coisa na escola, que tem que mudar alguma coisa na escola, fazer protesto, aí pode fazer greve sim. Mas depois tem que repor todas as aulas perdidas. E você acha que teria outra maneira dos professores se manifestarem, sem fazer greve? A eles podem falar, mas fazer greve não. (S4-09 anos)*

Representação Pictórica – Desenhos

Figura 4 - Noção de Liberdade de Expressão (S4- 09 anos)



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 5 - Noção de Protesto (S4- 09 anos)



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 6 - Noção de Greve (S4- 09 anos)



Fonte: Arquivo da autora.

Os excertos apresentados, relativos ao participante S4 demonstram que a relação feita é restrita, sem associação com o sistema mais amplo no qual se articula.

Nos dois casos representativos do nível I, percebe-se que os participantes identificaram alguns elementos que compõem o cenário social, contudo, a compreensão das noções apresentadas foi percebida de maneira isolada. Os participantes inferem que greve, expressão, protesto não são direitos e apresentam suas explicações de maneira simplista e reducionista, pois não compreendem a relação existente entre o direito de manifestação e o protesto, expressão e greve, expressão e direito. Portanto, não veem um sistema articulado. Lidam isoladamente com cada uma das temáticas e fantasiam as respostas.

Pode-se observar, no próximo excerto, que as falas do participante S8 retratam certa compreensão ausente nos protocolos anteriores, o que demonstra um avanço, embora as respostas ainda sejam caracterizadas como de nível I.

Noção de Liberdade de Expressão

Fala pra mim um pouco sobre essas figuras, o que você achou? *A eu achei muito divertido, e achei que também é muito interessante sobre o que se passou.* **Conta pra mim o que se passou?** *No primeiro quadrinho o menino tem o boneco que grita mamãe mas, se fosse daqui ele gritaria greve, e no segundo a menininha está querendo dizer que ela quer se expressar, desabafar.* **E o que você pensa sobre isso?** *É que você pode se expressar, falar o que você sente, e outras coisas.* **Você já ouviu falar em liberdade de expressão, ou direito a expressão?** *Já.* **Mas o que você acha que é isso?** *Liberdade de expressão é você poder contar tudo que está acontecendo, se expressar, assim, falar nossa eu tô com raiva daquela pessoa, eu estou com ódio, outras coisas.* **E Você já viveu uma situação em que pôde se expressar, conta pra mim?** *Várias, um moleque um dia estava me provocando e eu tive vontade de esmurrar a cara dele, outro moleque no condomínio estava me provocando e eu estava com vontade de pegar ele na porrada.* **E o que você fez para se expressar?** *Tive que me segurar, não podia fazer nada.* (S8, 13 anos)

Noção de Protesto

Além de fazer greve e de se expressar tem alguma outra coisa que podemos fazer para protestar quando não concordamos com alguma coisa? *Às vezes sim, às vezes não, depende da situação.* **E o que você pode fazer?** *Você pode esperar lá pra depois reclamar com aquela pessoa, ou você pode ir em cima, na hora, reclamar e fazer várias coisa.* **Então você acha que reclamar é uma maneira de protestar?** *Sim.* **E além de reclamar o que mais você poderia fazer como forma de protesto?** *Deixa eu ver, você pode ir lá conversar com a pessoa e falar que ela está te irritando.* **Só conversar, ou teria mais alguma coisa que você poderia fazer para protestar?** *Só falar mesmo.* (S8, 13 anos)

Noção de Greve

Você já ouviu falar em greve? Conta pra mim tudo que você sabe sobre a greve. *Já, greve é quando você não quer fazer um negócio aí fica parado, aí a pessoa ordena, você fica na sua, ou você vai lá se expressa, eu fico nervoso por causa disso.* **Você saberia me dizer quando está acontecendo uma greve na sua escola?** *A eu acho que os professores estão pedindo seus direitos e outras coisas.* **E quando a escola não está em greve?** *A muito divertido, porque tem vários amigos, as crianças brincam bastante os professores são legais, todos eles.* **(S8, 13 anos)**

Excertos Histórias provocadoras de opinião

O que você acha dessa situação, fala um pouco para mim sobre o que você entendeu dessa história? *Eu acho que os professores estão querendo falar que eles querem mais respeito, dignidade, mais coisas.* **Você saberia me dizer o que está acontecendo nessa história, nessa notícia?** *Não. Os professores e os alunos estão em greve. E você acha que eles estão fazendo? O que você acha que está acontecendo?* *Estão fazendo greve, mas se eles ficarem muito tempo de greve prejudica muito os alunos e dependendo prejudica os professores.* **E como prejudica?** *Perdendo bastante conteúdo, e os professores são prejudicados porque eles tem que fazer as coisas muito rápido, aplicar a prova rapidamente, e tem que explicar o conteúdo correndo.* **Nessa outra história, o que você acha da postura da professora em não permitir que você e seus colegas falem de greve dentro da sala de aula?** *Eu acho que ela tá certa, depois de tudo que aconteceu o ano passado. Por que você acha que ela está certa?* *Porque sim.* **E qual sua opinião sobre a postura sua e de seu amigo em sala de aula falando de greve, está certo ou está errado, o que você pensa sobre isso?** *Está errado, se fosse horário de aula a gente tá errado, mas se não fosse horário de aula, recreio ou se for troca de professor a gente pode ficar conversando até o professor chegar, a hora que o professor chegou cada um para sua carteira quietinho.* **E você acha que na hora que está dentro da sala de aula não pode falar de greve, os alunos não podem se manifestar?** *Desde que o professor esteja falando, mas, você tem que estar fazendo atividade. Se o professor estiver falando, explicando ou fazendo outras coisas você não pode conversar.* **E fala pra mim sobre a postura dessa professora quando ela pede pra vocês prestarem a atenção na aula?** *Eu acho que ela tá certa você tem que aprender todo o conteúdo para depois se sair bem nas provas.* **(S8, 13 anos)**

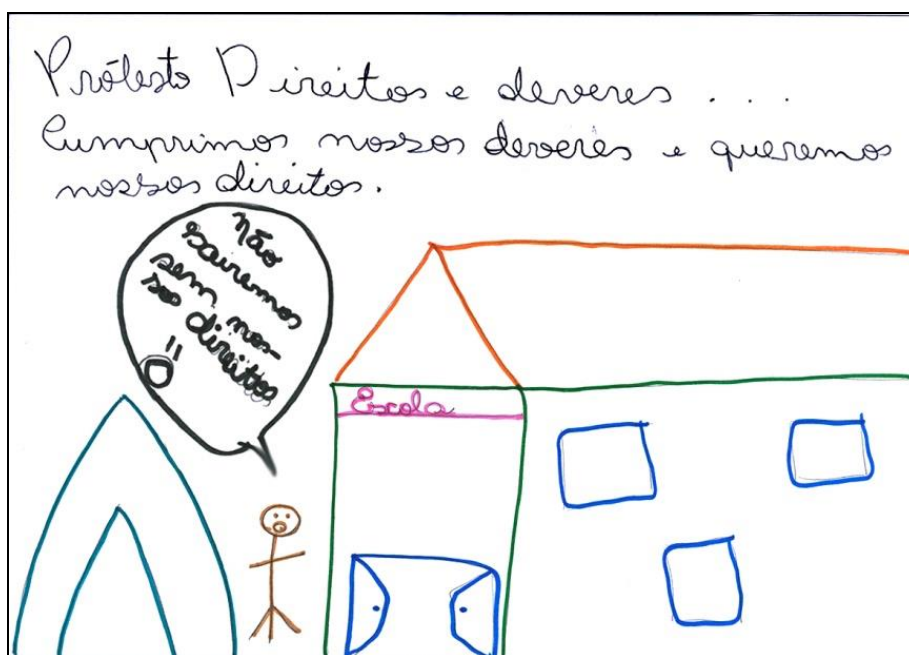
Representação Pictórica – Desenhos

Figura 7 - Noção de Liberdade de Expressão (S8, 13 anos)



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 8 - Noção de Protesto (S8, 13 anos)



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 9 - Noção de Greve (S8, 13 anos)



Fonte: Arquivo da autora.

Dos 16 sujeitos participantes da pesquisa, 8 participantes encontravam-se no nível I de compreensão da realidade social (DELVAL, 2002), são eles: S1; S2; S3; S4; S5; S6; S7 e S8. As respostas apresentadas pelos participantes que compuseram o primeiro nível demonstraram unilateralidade na análise. As noções de liberdade de expressão, protesto e greve baseavam-se em aspectos aparentes, não evidenciando um contexto amplo no qual as noções se associam.

A noção de liberdade de expressão, protesto e greve foram tomadas de maneira distinta e restrita, sem relação com o direito de manifestação. A noção de greve foi percebida de maneira bem restrita, ligada às aparências, relacionada somente ao trabalho do professor e aos prejuízos de “parar de trabalhar”, desconsiderando o contexto mais amplo que compõe o direito ao manifesto. Além desse aspecto, a greve, os direitos e a expressão não são admitidos como atividade didática, ou como assunto para ser tratado em sala de aula.

As características dos excertos e dos desenhos apresentados pelos participantes indicaram que a compreensão de mudanças é limitada à fabulação. As relações estabelecidas pelos participantes sobre as temáticas abordadas não apresentaram articulação dos elementos.

Os dados emergentes do nível I, considerando as charges, entrevista clínica, as histórias provocadoras de opiniões e as representações pictóricas (desenhos), permitiram notar que os participantes “não entendem os processos subjacentes ao que não se vê” (DELVAL, 2002 p. 225) e, por isso, suas respostas são tão

rudimentares e surgem descontextualizadas, retratando contrariedades em articular conceitos diferenciados. Assim, este nível demonstrou formas menos elaboradas de conceber as noções apresentadas, permitindo respostas que se restringiram a situações pessoais vivenciadas, pautadas em fabulações, perdendo o foco das questões propostas e sua relação com o cenário social.

Os dados que compuseram o nível I, revelaram que a percepção dos participantes limitou-se aos elementos visíveis e perceptíveis. Nesse sentido, é possível identificar que:

[...] nessa concepção inicial há ainda muitos elementos simbólicos acerca de como deve ser a sociedade (o diretor da escola é o dono etc.), estabelecem uma ideia imaginária, que tem muitos aspectos inventados e que talvez seja produto da busca de uma coerência interna nas representações, mas que leva a ideias errôneas, pois se consideram apenas aspectos parciais para a explicação. (DELVAL, 2002, p. 225).

As respostas apresentadas pelos participantes demonstraram unilateralidade na análise, pois argumentaram contra a greve por esta resultar na ausência de aulas aos alunos ou na perda de conteúdos. Não foram capazes de relacionar as noções de liberdade de expressão e protesto, como forma de manifestação.

Percebe-se que os participantes contemplavam as temáticas abordadas de maneira restrita ao que vivenciaram pessoalmente, ou seja, compreenderam a greve de uma perspectiva egocêntrica – na condição de aluno, privado das aulas –, sem se dar conta de outras perspectivas na análise realizada e não compreendendo as mudanças sociais contingenciadas naquele cenário, assim como desconsideraram as articulações dos elementos entre si.

Como a proposta desse estudo foi conhecer as noções sociais dos participantes em diferentes níveis de pensamento, a seguir, foram selecionados trechos de protocolos de participantes cujas respostas puderam enquadrar-se nas características do nível II. O Quadro 3 demonstra as características indicativas das noções sociais de Liberdade de Expressão, Protesto e Greve pertencentes ao nível II de compreensão da realidade social.

5.1.2 Nível II

Quadro 3 - Características típicas das noções de liberdade de expressão, protesto e greve - nível II

Categorias Gerais	Manifestações Específicas das Noções Sociais
<ul style="list-style-type: none"> • Passam a perceber os aspectos não visíveis da situação, ou seja, os processos que devem ser inferidos com base na informação de que se dispõe. • Começam a formular uma visão mais realista sobre as noções apresentadas. • Passam a descentrar-se, o que lhes possibilita perceber mais aspectos de uma só vez. • Começam a estabelecer relações entre aspectos que estavam separados no nível anterior. • Passam a reconhecer os papéis sociais. • Percebem mudanças no cenário político, como, por exemplo, os conflitos sociais. 	<p>Liberdade de Expressão</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apontam relação da noção de liberdade de expressão como um direito dos sujeitos. • Começam a perceber que todos os sujeitos têm direito a se expressar, mas não estabelecem relação direta com a noção de protesto e greve que compõe o direito de manifestação. <p>Protesto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Passam a perceber que o ato de protestar está relacionado à reivindicação de um direito, mas não inferem sobre mais processos adjacentes, como por exemplo: não compreendem que o ato de protestar é um direito, portanto não pode ferir o direito do outro. <p>Greve</p> <ul style="list-style-type: none"> • Percebem que a greve está ligada a paralisação de algum serviço, mas, não compreendem, em sua totalidade, nem estabelecem relação com as noções de liberdade de expressão e protesto.

Fonte: A autora.

O principal avanço nas respostas deste nível em comparação ao nível I, mais elementar, está no fato de que os participantes passam a perceber os aspectos não visíveis da situação, ou seja, os processos que devem ser inferidos com base na informação de que se dispõem. Dos 16 sujeitos dessa pesquisa, 7 participantes – S9; S10; S11; S12; S13; S15 e S16 – compuseram o nível II dessa análise.

A seguir, assim como procedido na análise do nível I, estão apresentados os protocolos de três participantes para ilustrar as características representativas desse nível. Como se pode observar, nos excertos de S15 e dos demais participantes que compuseram o nível II, os sujeitos começam a formular uma visão mais realista das

noções abordadas, mais descentradas, o que lhes possibilitou perceber mais aspectos de uma só vez.

Noção de Liberdade de Expressão

Explica para mim o que você entende por liberdade de expressão? *Você poder falar exatamente o que você pensa e o que você acha de determinado assunto sem ter alguém colocando o que é certo ou o que é errado na sua cabeça. Então, liberdade de expressão você acha que é uma coisa pessoal de cada um? Acho que sim. Em sua opinião, liberdade de expressão é um direito? Sim, com certeza. Em sua opinião quais são as pessoas que podem se expressar? Todas, não tem aquela que pode ou que não pode, desde que tenha fundamento. E no cotidiano, para se expressar, eu me expesso quando tenho fundamento. Então, qualquer um pode se expressar? Qualquer um pode se expressar, mas se você tem uma base sobre aquilo é melhor, porque você não pode ir pela cabeça, pelo pensamento das outras pessoas. (S10, 15 anos)*

Noção de Protesto

Além de se expressar e fazer greve há outra coisa que podemos fazer para protestar quando nós não concordamos com alguma coisa? *Podíamos mandar alguma coisa para o governo, alguma carta, algum e-mail dizendo, não fazendo uma greve, mas se algumas pessoas se reunissem poderiam mandar o que acham, o que deveriam ser mudado para uma certa instituição. E dentro da escola a gente poderia fazer algum protesto, alguma greve, você acha que os alunos poderiam fazer? Sim, mas acho que não deixariam muito né, não seriam muito a favor. Porque você acha que as pessoas não seriam a favor? Porque às vezes eles acham que os alunos não têm muita base, eles acham que os alunos falam qualquer besteira, mas não é assim. Acho que às vezes deveríamos ser um pouco mais ouvidos. Então, você acha, que vocês deveriam protestar ou se expressar mais? Sim, porque às vezes eles acabam cortando um pouco das nossas raízes. (S10, 15 anos)*

Noção de Greve

E na sua opinião o que é uma greve? *É quando um determinado grupo de pessoas, está indignado com uma certa coisa, por exemplo com a corrupção, aí um grupo se reúne e faz um protesto, uma greve, só que muitas vezes eles não se baseiam em fatos científicos, só no senso comum. E quais que são os motivos que levam uma pessoa a fazer uma greve? É quando não dá mais para levar ou ir deixando acontecer, é quando está chegando no ponto final e tem que fazer alguma coisa para melhorar. Você já viveu alguma experiência de greve? Só na escola, só que eu não participei, a escola entrou em greve, e eu fiquei em casa e não participei da greve. (S10, 15 anos)*

Excertos Histórias provocadoras de opinião

O que você acha dessa situação? Fala pra mim, o que você pensa sobre essa história? Se eles realmente têm pelo o que protestar eu apoiaria, eu acho que nós temos que falar o que queremos, por exemplo, às vezes eles mandam uma verba para tal coisa, mas precisamos de muito mais para fazer bem feito, e às vezes eles não mandam tudo o que precisamos, então eu acho que tem que protestar sim. **E como você se posiciona em relação aos direitos dos manifestantes?** Os manifestantes têm o direito de protestar. **Como você acha que a greve é percebida?** Muitas vezes as pessoas não apoiam, falam, está bom assim, já foi pior, mas acho que tem sempre que procurar melhorar, acho que a greve tem que ter pelo menos esse destino, fazer uma greve por tal coisa, e que essa coisa melhore, algumas pessoas não concordam, mas acho que elas deveriam pesquisar mais sobre o assunto. **E sobre essa outra história, qual sua opinião sobre a postura da professora?** Acho que o professor está errado, porque a gente está falando sobre a greve que envolve a escola, ela tem que ser discutida na escola, principalmente com os professores, coordenadores, com o diretor, eu acho que ele deveria explicar mais sobre a greve e consertar algumas coisas que estamos falando de errado, que ela deveria ajudar os alunos e não puni-los, porque sabemos que é complicado umas coisas e que deveria então ter greve. **Então, você acha que sua postura e da sua amiga em falar da greve, é correta?** Sim, lógico, mas tem que ter hora, não pode ser no meio da aula. (S10, 15 anos)

Representação Pictórica – Desenhos

Figura 10 - Noção de Liberdade de Expressão (S10, 15 anos)



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 11 - Noção de Protesto (S10, 15 anos)



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 12 - Noção de Greve (S10, 15 anos)



Fonte: Arquivo da autora.

As características dos excertos desse nível apresentam um dinamismo na maneira de interpretar a realidade social, em conformidade com os apontamentos de Delval (2002), os sujeitos passam a perceber os aspectos ocultos e subjacentes, de tal modo que começam a compreender os fenômenos sociais que não estão evidentes.

Portanto, as características representativas demonstraram que mesmo conseguindo perceber aspectos não visíveis, os sujeitos não conseguem articular as

informações e os conceitos da realidade social, trazendo peculiaridades do nível anterior (DELVAL, 2002). O excerto a seguir elucida as particularidades predominantes do nível II, demonstrando as oscilações do pensamento dos sujeitos em conformidade com o que pensam sobre as temáticas sociais à sua volta.

Noção de Liberdade de Expressão

Fala pra mim um pouco sobre essas figuras, o que você achou? *Essa primeira figura está falando sobre liberdade de expressão, a impressão que eu tive é que geralmente a gente olha para as pessoas que têm essa liberdade de expressão a impressão que a gente tem é que todo mundo tá meio doido, tudo mundo fala o que quer, pensa o que quer, expressa isso da maneira como quer. Eu acho isso uma coisa positiva no sentido da pessoa ter o direito de falar, mas acho que tem que saber o que falar, e quando falar, se não gera toda aquela questão de intolerância que atualmente estamos vivendo nitidamente, opiniões de política diferente então eu posso falar o que eu quiser, eu posso chamar o outro do que eu quiser, eu posso agredir o outro verbalmente do jeito que eu quiser que é minha liberdade de expressão. Então, acho que deve tomar cuidado com isso. **E, na sua opinião, o que seria liberdade de expressão?** Liberdade de expressão é a pessoa poder falar o que ela sente, demonstrar isso da maneira que ela acha que deve ser feita. Pode demonstrar a opinião, mostrar o que ela pensa, é a liberdade de expressão dela, ela tem o direito de se expressar como ela bem entender. (S13, 19 anos)*

Noção de Protesto

Além de fazer greve, tem alguma outra coisa que podemos fazer para protestar quando não concordamos com alguma coisa? *Eu acho que é deixar de compactuar com outras instâncias, falando das manifestações mesmo, que pra mim é um sentido de greve do próprio protesto eu acredito que a gente tem que, bem, a gente fala tanto da corrupção, mas nas pequenas coisas do dia a dia a gente sem perceber ou percebendo a gente acaba tendo atitudes semelhantes, então acho que a gente pode começar por aí mudando nossas atitudes sobre aquilo que a gente está protestando. (S13, 19 anos)*

Noção de Greve

Em sua opinião o que é a greve? *Greve é uma reivindicação desses direitos, é uma maneira de cobrar as autoridades cabíveis, pra dizer olha a gente precisa fazer alguma coisa, e o que vocês vão fazer com isso. **Em sua opinião, quais os motivos que levam a acontecer a greve?** Eu acredito que seja pelo fato desses direitos não estarem sendo garantidos, então, por exemplo, igual as condições mínimas de trabalho, se a gente não tem as condições mínimas de trabalho a gente tem que exigir, a questão salarial, é um direito do professor receber tanto e ele não está recebendo então vamos fazer, é tudo isso que descumpre e fere o direito do profissional. **Você já viveu alguma experiência de greve? Conta um pouco para mim.** Já, desde que eu entrei na universidade, o ano passado a gente teve aquela*

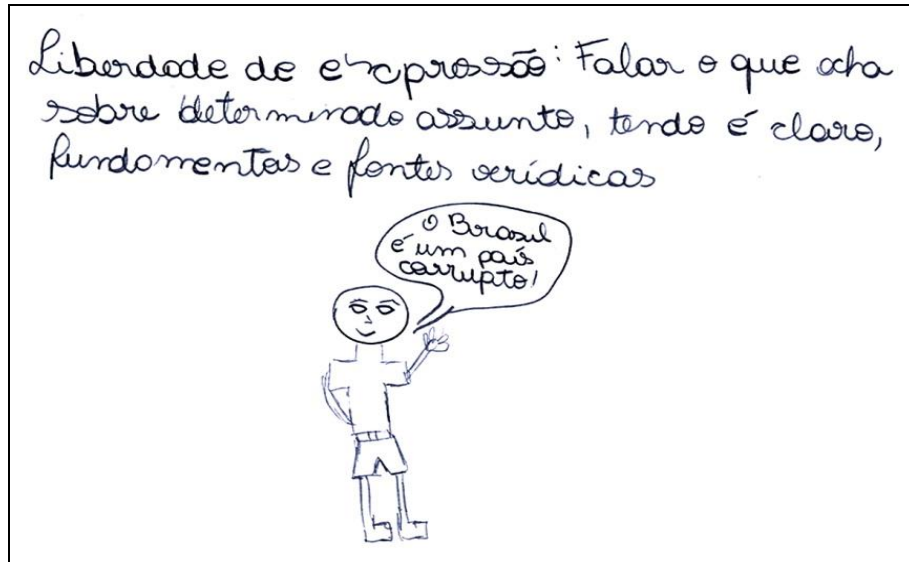
greve por conta dessas questões dos direitos que não estavam sendo cumpridos e dos deveres por parte do Estado que deveriam ser cumpridos e não estavam, então nós entramos em greve e foi um clima bem tenso pelas atrocidades acometidas dentro desse processo, e foi gratificante poder participar e dizer eu também estou compactuando com isso no sentido de lutar por aquilo que realmente é de direito para os meus professores e para mim, futura professora, então eu tenho que pensar mais para frente. **E quem são as pessoas que podem fazer greve?** Todas aquelas que acreditam por algum motivo que seus direitos estão sendo feridos. Então, igual tivemos dois tipos de manifestações, por diversos profissionais, todos os cidadãos foram lutar para ter alguém lá que cumpra com seu papel, e tudo mais, do mesmo jeito que aqui nessa categoria de professores a gente pode fazer isso. **(S13, 19 anos)**

Excertos Histórias provocadoras de opinião

Como você avalia essa situação que você está vendo dos alunos, dos professores com cartazes em greve? É complicado, porque para eu avaliar plenamente essa situação eu preciso conhecer sobre o que está sendo reivindicado, o que contribui para isso, e se existe razão para compactuar com aquilo, então, conhecendo melhor o que passa e o que estão pedindo talvez eu diga que apoio. E como você se posiciona em relação aos direitos dos manifestantes? É que assim, eu pensava que é um direito, mas eu tô ficando na dúvida se isso é um direito legal ou se é uma condição. Mas eu acho que continuo pensando que é um direito. E qual sua opinião sobre as implicações sociais da greve? Bastante coisa, em primeiro lugar pode causar mudança, que é o que a gente espera, mas também pode deixar o clima tenso, pesado, igual o ano passado quando a gente voltou da greve eu sentia esse clima de insegurança assim, de não saber o que vai acontecer e o que não vai, ou de novo a qualquer momento a bomba pode estourar então a gente fica esperando que tenha um resultado social positivo no sentido de mudar aquilo que está sendo reivindicado se estiver amparado legalmente, se aquilo que está sendo reivindicado constitui como um direito daquele que está reivindicando. E você acha que a greve é um meio de expressão dos participantes, uma maneira de manifestação? Sim é um meio de se expressar justamente essa questão de que não está sendo cumprido o que é nosso, e estamos expressando nossa indignação contra aquilo, e lutando para que seja garantido o que é nosso de direito. A greve é uma expressão do sindicato e dos profissionais. E sobre essa outra história, qual a sua opinião sobre isso? Eu acho que a professora perdeu a oportunidade de tratar um assunto e de falar sobre um assunto de extrema importância tanto para os professores como para os alunos, porque as implicações de uma greve não geram só reflexos no trabalho do professor, mas no protesto do próprio aluno. E você acha que a sua postura de falar sobre a greve com sua amiga em sala de aula estava correto? Eu acho que existe momento propício para isso e acho que a gente não pode interromper quando o professor está explicando, por exemplo Matemática e você quer falar sobre a greve, mas vamos supor se fosse uma aula de História se tivesse conversando sobre justamente esses movimentos sociais e essas construções que esses movimentos teve aí a gente pode pensar em conversar. Então, existem momentos para falar sobre a greve? Sim, existem momentos. E sobre a postura da professora, o que você pensa sobre isso? No momento, ela agiu corretamente no sentido de que as alunas interromperam, mas agora se for cabível e se tivesse a ver deveria falar, agora se não fosse ela deveria falar vamos guardar esse assunto para depois, para outro momento. **(S13, 19 anos)**

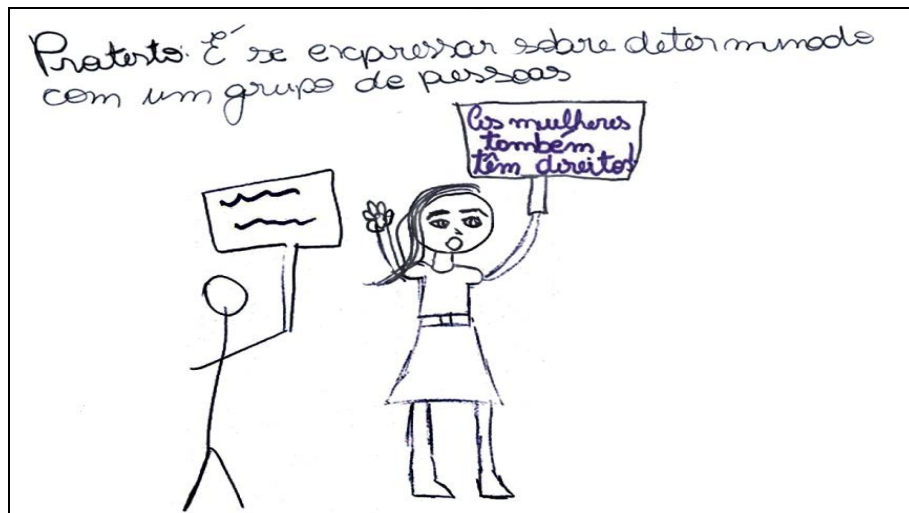
Representação Pictórica – Desenhos

Figura 13 - Noção de Liberdade de Expressão (S13, 19 anos)



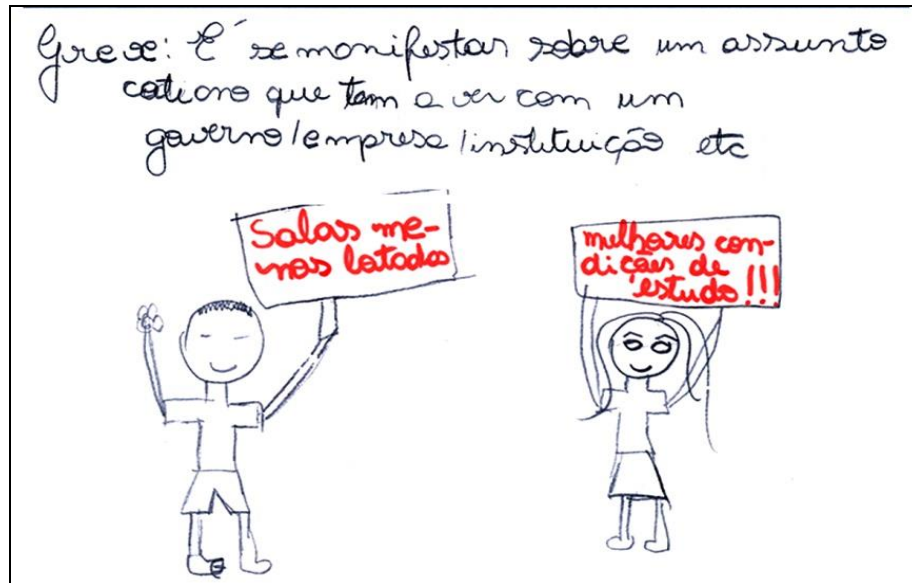
Fonte: Arquivo da autora.

Figura 14 - Noção de Protesto (S13, 19 anos)



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 15 - Noção de Greve (S13, 19 anos)



Fonte: Arquivo da autora.

Pode-se observar, por meio dos fragmentos da entrevista clínica, das histórias e das representações pictóricas (desenhos), que os participantes do nível II começam a perceber os conflitos sociais envolvendo as noções de Liberdade de Expressão, Protesto e Greve, contudo, ainda não apresentam uma compreensão unificada das temáticas abordadas. Outra característica marcante nesse nível consiste no fato de os sujeitos não perceberem que as noções abordadas fazem parte do contexto mais amplo ligadas ao direito de manifestação. Suas respostas oscilam, ora relatam que as noções são direitos, mas, quando indagados pela pesquisadora mudam de opinião. Uma característica do nível II, em diferentes noções investigadas na teoria piagetiana, é que o pensamento parece estar a meio caminho. O sujeito verbaliza corretamente, mas diante da contraposição, ele demonstra oscilação, não sabe explicar porque pensa daquela maneira.

Por outro lado, é significativo avanço em relação ao nível o fato de começarem a perceber que as noções abordadas se relacionam com a vida social dos sujeitos, passando a identificar os papéis sociais desenvolvidos, como se pode observar no excerto de S16, apresentado a seguir.

Noção de Liberdade de Expressão

Fala pra mim um pouco sobre essas figuras, o que você achou dessas charges? Sobre essa da menina do cabelo, é uma liberdade dela, se ela quiser sair

*com o cabelo em pé ela pode ir contra o estereótipo, porque a maioria das vezes a pessoa fala, não sai descabelada sempre com o cabelo bonitinho, mas se ela quiser sair a liberdade é dela. **Explica pra mim o que você entende por liberdade de expressão?** Eu acho meio complicado porque, às vezes, parece que uma pessoa expressa alguma coisa, mas tem gente que não quer fazer isso porque parece que vai ferir o que o outro acredita, mas eu acho que toda liberdade de expressão é válida. (S16, 22 anos)*

Noção de Protesto

Além de fazer greve, tem alguma outra coisa que podemos fazer para protestar quando não concordamos com alguma coisa? *Sim, acho que dá pra você ir reclamar em órgão superior, fazer uma carta, eu acredito que há vários meios de protestar antes de uma greve. **E você acha que toda greve tem formas de protesto?** Acho que sim, mas às vezes faz a greve sem ter protestado antes. (S16, 22 anos)*

Noção de Greve

Em sua opinião o que é a greve? *Ah, é quando você precisa reivindicar algo e das outras maneiras não está dando certo. Muitas vezes faz protesto antes de greve, aí se não der certo tenta a greve, porque eu acho que é a forma que é mais ouvido, porque é quando você para os sistemas que a população precisa, muitas vezes os hospitais entram em greve então você para uma porcentagem do hospital e é o único jeito dos servidores daquele hospital serem ouvidos. **Em sua opinião, quais os motivos que levam a acontecer uma greve?** É, acho que, é você trabalhar de um jeito que não está bom, gera greve, falta de pagamento, ou você ter que aumentar a carga horária, não ter funcionários, tudo gera a greve. **Você já viveu alguma experiência de greve? Conta um pouco para mim.** Eu vivi a greve aqui da faculdade, eu fiquei meio perdida, porque foi tudo muito rápido e parece que quando eles entraram em greve a hora que a gente viu a gente não tinha mais aula, é ficou meio complicado porque perdemos quase um semestre e tinha muita coisa pra repor, e eu não participei das manifestações que teve, mas eu acompanhei de casa, foi a maior greve que vivi. (S16, 22 anos)*

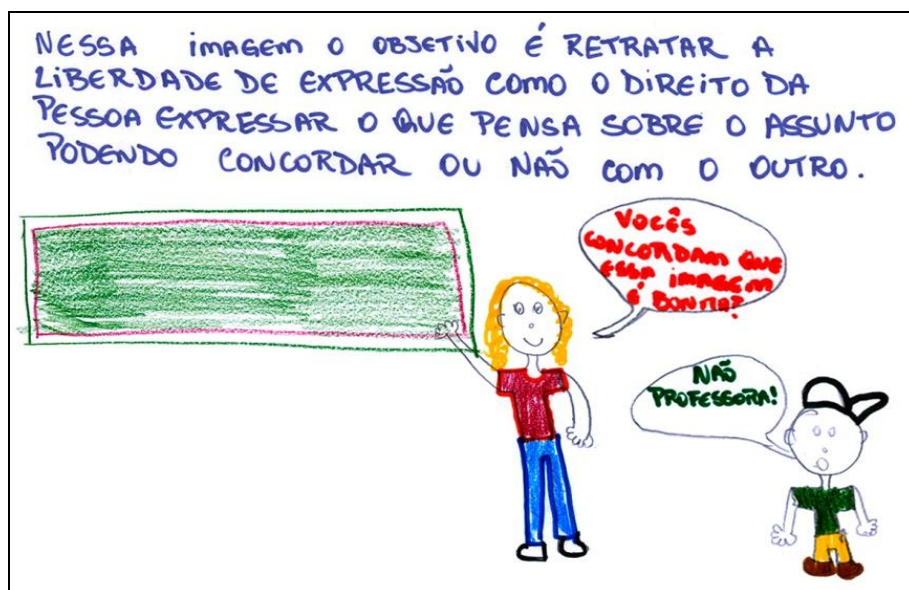
Excertos Histórias provocadoras de opinião

Como você avalia essa situação que você está ouvindo nessas histórias? *Eu acho válido porque os professores tiveram outros meios de reclamar antes de chegar a uma greve e se você não tem uma resposta disso você vai partir pra uma greve, e a partir do momento que você está lutando por uma melhoria e provavelmente não é só para condições de professores e também de condições de alunos também eu acho válido por isso, porque você luta por um todo a rede pública por um todo. **E como você se posiciona em relação aos direitos dos manifestantes?** Eu acho que eles têm direito de falar porque é uma liberdade de expressão deles mesmo. **E qual sua opinião sobre as implicações sociais da greve?** Acho que, além das implicações que quando para tudo você precisa se reorganizar, as pessoas elas começam a olhar mais pra aquilo que teve a greve. Porque assim, às vezes você*

não está na rede da escola pública e quando isso vem à tona as condições salariais, as condições que os professores são postos isso muda a visão de quem não está dentro também, às vezes pra bem, ou pra mal, mas muda. **Qual sua opinião sobre a greve como liberdade de expressão dos manifestantes?** Eu acho válido, porque se todo mundo pode se expressar os manifestantes podem também, e às vezes a única forma deles serem ouvidos é você falando em alto-falante, ou com faixas. **E sobre essa outra história, qual a sua opinião sobre isso? O que você pensa sobre a professora impedir os alunos de falar de greve?** Ah, eu acho que ela podia falar como ela reagiu a greve, o que ela fez, porque a maioria dos professores eles vão no movimento de greve mesmo, e qual é a visão dela de greve, talvez parasse e falasse agora a gente volta pro conteúdo, mas a princípio era a visão de quem estava lá, porque nem todo mundo participa dos movimentos, eu acho que ela deveria falar em greve em sala de aula. **E você acha que a sua postura de falar sobre a greve com sua amiga em sala de aula estava correto?** Eu acho complicado porque eu estaria falando de outra coisa, a professora estaria dando uma matéria, só que muitas vezes é uma coisa tão recente que você não tem como não falar. Se fosse falar de modo geral tá certo, porque deveria falar em vários ambientes, mas interrompendo a aula de um professor não. **E sobre a postura da professora?** Assim levando em conta que ela está certa porque está dando aula, às vezes ela consegue entrar em um conteúdo que vai fazer bastante significado para quem não estava lá ou pra quem não acompanhou a greve. **Mas de maneira geral, você acha que pra discutir greve deve ser no coletivo?** Sim, se bem que no coletivo às vezes a pessoa se exalta e começa uma briga, se cada um fosse expor sua opinião e se todo mundo respeitasse a liberdade de expressão das pessoas até conseguiria fazer uma discussão no coletivo. **(S16, 22 anos)**

Representação Pictórica – Desenhos

Figura 16 - Noção de Liberdade de Expressão (S16, 22 anos)



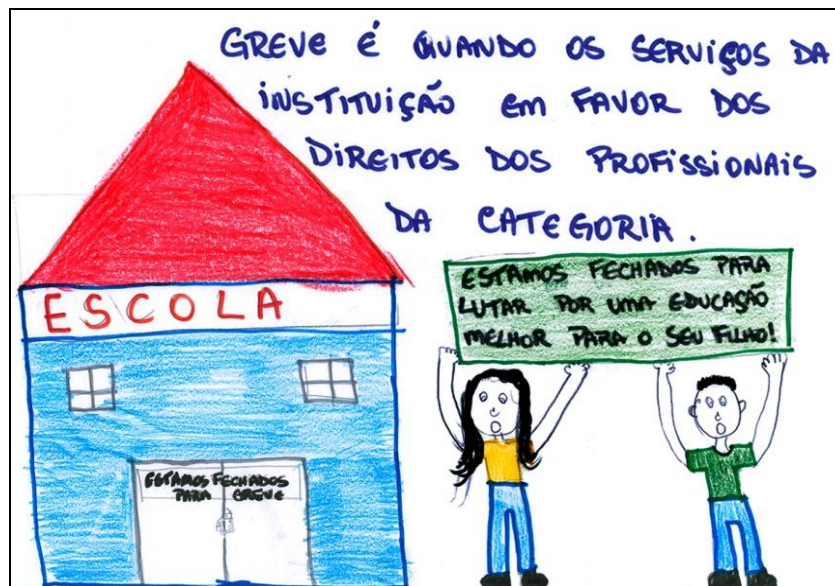
Fonte: Arquivo da autora.

Figura 17 - Noção de Protesto (S16, 22 anos)



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 18 - Noção de Greve (S16, 22 anos)



Fonte: Arquivo da autora.

Portanto, neste nível, é possível perceber que os participantes apresentaram uma distinção entre os papéis sociais, estabeleceram relações entre greve e as mudanças na situação política, passaram a apontar relação entre as noções de liberdade de expressão como um direito dos sujeitos e indicaram compreensão de protesto como garantia de seus direitos (DELVAL, 2002). Apesar dos participantes do nível II demonstrarem a compreensão sobre as noções abordadas neste estudo, ainda não foram capazes de perceber que essas noções fazem parte de um todo e encontram-se relacionadas ao direito a manifestação.

As respostas que configuraram as representações das noções sociais de greve, liberdade de expressão e protesto revelaram os aspectos não visíveis da situação, ou seja, os processos que devem ser inferidos com base nas informações de que se dispõe. Desta maneira, os participantes passaram a formular uma visão mais realista sobre as temáticas apresentadas. Portanto, o nível II é marcado por uma relação que Delval (2002, p. 229) denomina como relação de papéis sociais. Para ele, “essa é uma mudança absolutamente fundamental, já que o novo tipo de relação é regido por princípios diferentes das relações pessoais”. E Delval continua argumentando que, neste nível, ocorrem mudanças significativas:

[...] percebe-se mais claramente os conflitos, embora seja mais comum encontrar ainda soluções satisfatórias pela dificuldade de considerar aceitáveis diferentes pontos de vista. Os sujeitos começam a avaliar as normas com seus próprios critérios e, inclusive, a criticá-las. (DELVAL, 2002, p. 229).

Desse modo, tanto nos excertos como nas representações pictóricas (desenhos), os sujeitos passaram a apresentar a distinção entre os papéis sociais, iniciando a realização das primeiras inferências entre os eixos temáticos em relação à garantia dos direitos e às formas de expressão e reivindicação. As relações que se estabelecem neste nível ligam-se às construções apresentadas no nível anterior, no entanto, apresentam-se de maneira mais elaborada.

A seguir, o Quadro 4 traz as características do nível III, contudo, dos 16 participantes dessa pesquisa, apenas um sujeito – S14 – apresentou em suas respostas características correspondentes a este nível.

5.1.3 Nível III

Quadro 4 - Características típicas das noções de liberdade de expressão, protesto e greve - nível III

Categorias Gerais	Manifestações Específicas das Noções Sociais
<ul style="list-style-type: none"> • Valorização social do papel do professor para além da compreensão de que a greve é um direito profissional. • Percebem possibilidades de mudanças mais amplas como, por exemplo: as condições gerais das escolas e dos sistemas educacionais visando à 	<p>Liberdade de Expressão</p> <ul style="list-style-type: none"> • A noção de liberdade de expressão passa a ser reconhecida como direito de todos, no entanto, esse direito não pode ser ferido com críticas e juízo de valores que desrespeitem os demais sujeitos.

<p>qualidade da educação e o acesso de todos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Passam a coordenar ponto de vista e refletir sobre o possível. • Compreende a noção de protesto ligada à política, ao social e ao educacional. • Os sistemas estão relacionados e, assim, as partes passam a formar um todo comum. • São mais críticos, emitem juízo sobre a ordem social, propõem mudanças e soluções. 	<p>Protesto</p> <ul style="list-style-type: none"> • A noção sobre o ato de protestar passa a ser compreendida como um direito amplo, do qual todas as categorias de maneira organizada podem participar, como por exemplo: funcionários, educadores, estudantes, ou qualquer outro tipo de sujeito que se encontra em situação de descontentamento com algo, ou alguém, como no caso do cenário político e econômico. <p>Greve</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relacionam a greve à formação profissional do professor. • Compreendem que a greve é uma forma de expressão e protesto, portanto, estabelecem relações entre as temáticas, cujos conceitos passam a ser percebidos de forma relacional ao direito de manifestação.
--	--

Fonte: A autora.

No nível III, exemplificado nos excertos do participante S14, destacou-se a valorização social do papel do professor, inferindo que a greve é um direito profissional, ou seja, percebendo possibilidades de mudanças mais amplas como, por exemplo, as condições gerais das escolas e dos sistemas educacionais visando à qualidade da educação e ao acesso de todos.

Foi possível observar a capacidade de coordenar o ponto de vista e refletir sobre os possíveis, percebendo a relação existente entre os sistemas, de tal modo que as partes são concebidas na formação do todo, emitindo juízo sobre a ordem social, e propondo mudanças e soluções.

Noção de Liberdade de Expressão

Fala pra mim um pouco sobre essas figuras, o que você achou? *Aqui de uma forma divertida está falando de greve e de liberdade de expressão, de uma voz mecânica que a gente vê muitas vezes impulsionada pela mídia, está fala sobre greve. Explica pra mim o que você entende por liberdade de expressão? É você ter o direito de expressar seus sentimentos e de expressar seus direitos e dizer aquilo que você acha que é a verdade e que é o correto. (S14, 28 anos)*

Noção de Protesto

Além de fazer greve, tem alguma outra coisa que podemos fazer para protestar quando não concordamos com alguma coisa? *As nossas ações, eu acho assim, como nós fizemos a greve e não adiantou muita coisa, nós ficamos sem aula por muito tempo, então uma greve agora, não valeria. Mas assim, algumas coisas como pensar bem antes de votar seria uma questão muito importante. (S14, 28 anos)*

Noção de Greve

Em sua opinião o que é a greve? *É aquilo que eu faço quando meu direito não está sendo cumprido pelo Estado, ou quando o Estado não me dá esse direito. **Em sua opinião, quais os motivos que levam a acontecer a greve?** É tudo que não está de acordo com que deveria estar previsto na constituição. Por exemplo, professor não receber salário, condições mínimas de saúde sendo ofertadas, tudo isso é motivo de greve para mim. **Você já viveu alguma experiência de greve? Conta um pouco para mim.** Já, aqui na universidade o ano passado quando alunos e professores entraram de greve reivindicando as condições de trabalho do professor em sala de aula, pela condição do aluno enquanto estudante da universidade, então eu participei dos movimentos e sempre que possível eu estava presente. (S14, 28 anos)*

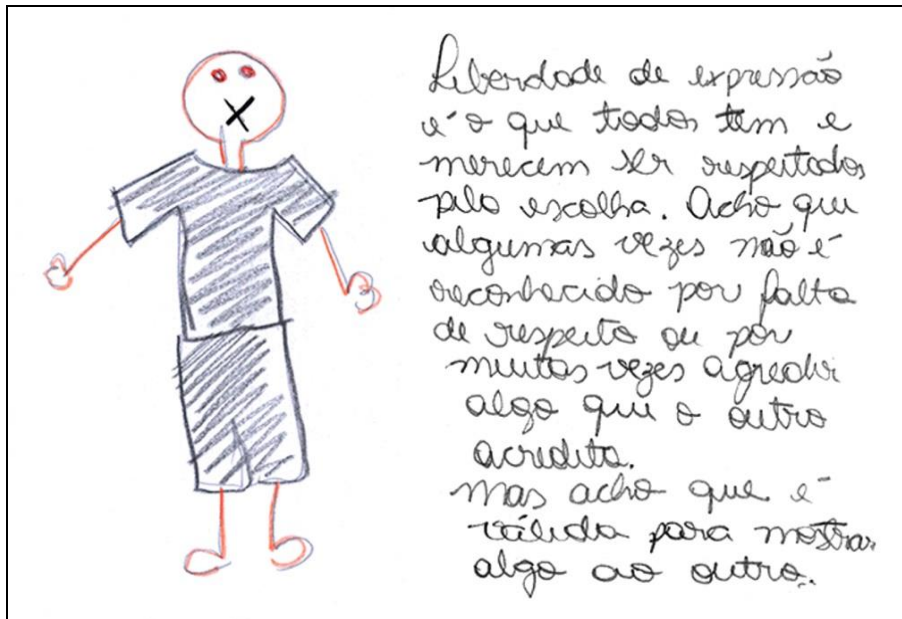
Excertos Histórias provocadoras de opinião

Nessa história que eu acabei de lhe contar, como você avalia essa situação que você está vendo os alunos, e os professores com cartazes nas mãos fazendo greve? *Sou totalmente a favor, mas assim, avalio que é um direito realmente e eu apoio. **E como você se posiciona em relação aos direitos dos manifestantes?** Totalmente a favor, eu apoio principalmente a minha categoria, eu espero que me apoiem no futuro também, mas assim, quando se diz de professores de rede privada, até esses dias atrás teve um movimento de professor de rede privada mas não acontece sempre, mas professor de rede pública realmente quando diz eu estou em greve pelos meus direitos e pelos meus alunos eu também apoio. **E qual sua opinião sobre as implicações sociais da greve?** Então, tem muitas implicações, por exemplo, essa greve que nós passamos, estávamos reivindicando os direitos dos professores, o governador não cumpriu com seu papel, os alunos ficam sem aula, gera uma frustração. Então, tem essas implicações e nós deveríamos entrar em greve e conseguir nossos direitos, mas nem sempre isso acontece. **E sua opinião sobre a greve como meio de expressão dos manifestantes, o que você pensa sobre isso?** Sou a favor, eu acho assim, eu acho que a greve não acontece de um dia pro outro, tem um processo, então quando você reivindica seus direitos e ele não é aceito totalmente devemos fazer greve, é a única forma que temos de ir contra o Estado. **E sobre essa outra história, qual sua opinião sobre o que está acontecendo?** Então acho que aí entraria na liberdade de expressão, porque mesmo que você esteja em aula você não pode ficar fugindo do texto, mudar o assunto, mas uma greve é um assunto muito importante para você discutir com o aluno, seja lá no ensino fundamental, ou no ensino médio, ou universitário, ele pode até dizer, vamos deixar para depois, depois eu dou uns minutinhos da aula, reprimir o aluno é totalmente... você não ter liberdade de expressão, mesmo que esteja*

dentro da sala e que ali não seja o objetivo, mas acho importante discutir sim. **E você acha que a sua postura de falar sobre a greve com sua amiga em sala de aula está correta?** Não seria o momento para conversar sobre isso, mas às vezes são acontecimentos, por exemplo, a greve dos professores são acontecimentos assim que não tem como você não chegar na sala de aula e não falar sobre isso, então eu acho muito importante quando aquilo te causa um estranhamento e você quer falar sobre isso sim, o estranho é quando as pessoas se calam. **E sobre a postura da professora quando ela relata que não é momento de falar de greve?** Então, eu concordo com ela porque nós estamos em aula, mas assim, eu acho que ela deveria falar assim “– Nós conversamos dez minutos depois”; ou então “Já que estão falando desse assunto eu vou colocar minha posição”. **Mas então você acha que ela deveria falar em outro momento, mas não deixar de falar?** Isso, falar em outro momento, mas não deixar de falar sobre a greve. (S14, 28 anos)

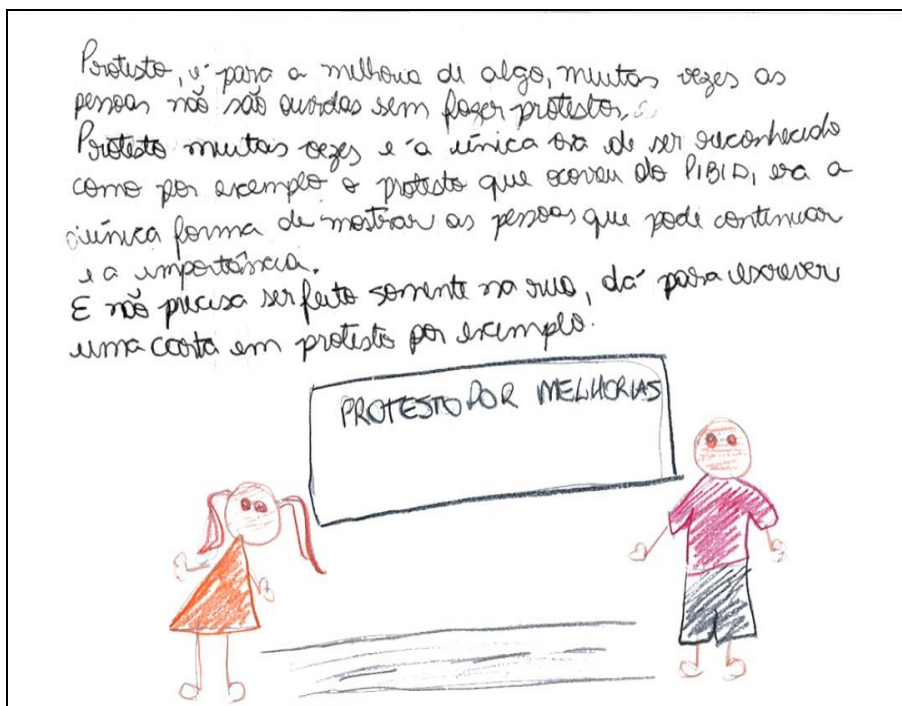
Representação Pictórica – Desenhos

Figura 19 - Noção de Liberdade de Expressão (S14, 28 anos)



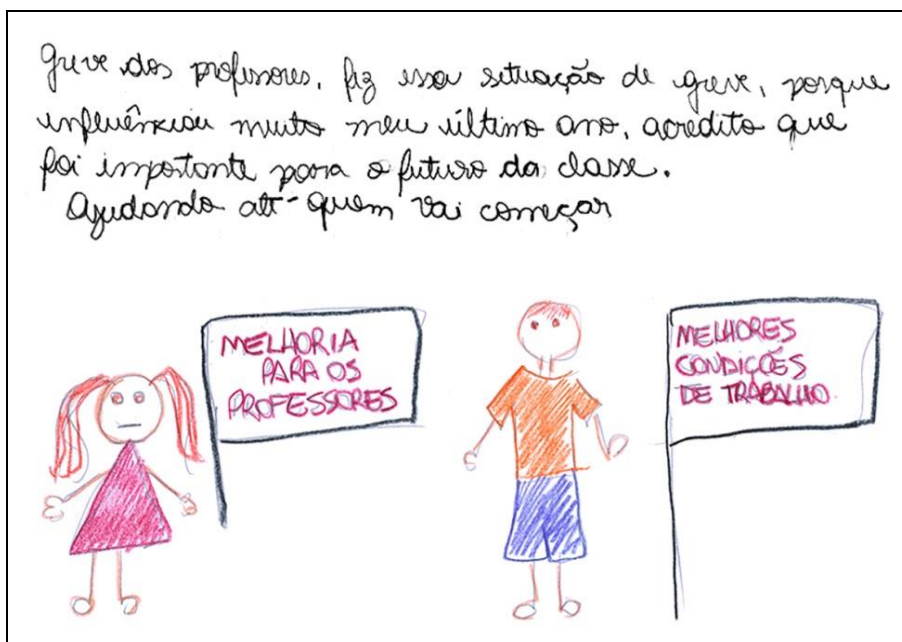
Fonte: Arquivo da autora.

Figura 20 - Noção de Protesto (S14, 28 anos)



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 21 - Noção de Greve (S14, 28 anos)



Fonte: Arquivo da autora.

Os excertos do participante S14 apresentaram as características do nível III, demonstrando a relação existente entre a política, o social e o educacional, relacionando a greve à formação profissional do professor. Deste modo, S14 exibiu,

por meio de seus excertos, a relação existente entre as noções de liberdade de expressão, protesto e greve, interligada ao direito de manifestação. Percebeu que a greve dos professores naquele ano, embora tenha implicações negativas (atraso, reposições) em sua formação, também tem efeitos positivos generalizadores, ou seja, a conquista dos professores que estão na ativa se estende aos futuros professores.

O nível III foi caracterizado por respostas com maior grau de elaboração, de acordo com os apontamentos de Delval (2002, p. 231), as características desse nível demonstram que “os sujeitos têm muito mais informações sobre o funcionamento social, mas sobretudo sabem como integrá-las ou procuram fazê-lo.” Nessa perspectiva, os sistemas se relacionam e, assim, as partes passam a formar um todo comum, pois compreendem as relações políticas sociais e educacionais que permeiam o cenário das noções de liberdade de expressão, protesto e greve. A greve foi vista como um direito constitucional, ou seja, percebe-se que ela se inter-relaciona com possibilidades de mudanças mais amplas como, por exemplo, as condições gerais das escolas e dos sistemas educacionais, visando à qualidade da educação e ao acesso de todos. Nesse sentido, “o que defendemos é que os sujeitos vão passando, ao longo de seu desenvolvimento, por diferentes maneiras de conceituar a realidade [...]” (DELVAL, 2002, p. 222).

Portanto, o nível III pode ser compreendido como a forma mais complexa de elaboração das representações sociais das noções de liberdade de expressão, protesto e greve. Na presente pesquisa, conforme comentado anteriormente, somente as respostas de S14 se enquadraram no nível III. Em seus estudos, Delval (2002, p. 233) refere-se a um atraso na construção social em relação à construção cognitiva e considera que:

[...] sempre se pode dizer que o mundo social é mais complexo que o mundo físico, embora não seja muito fácil provar isso, porém pode-se argumentar em apoio a essa ideia que os problemas que costumam surgir para o estudo do mundo físico são facilmente materializáveis mediante o manejo de dispositivos como pêndulos, varetas, sobra etc., enquanto que os fenômenos sociais não podem ser tocados nem manejados da mesma maneira. Supõe um grau maior de abstração.

Compreende-se, nesse contexto, que as construções advindas do mundo social exigem maior emprego dos processos de abstrações e generalizações,

podendo ser esta a causa de se encontrar poucos participantes que contemplaram esse nível em suas respostas no estudo realizado. Essa questão pode ser observada na análise das respostas dos participantes à prova da Generalização, apresentada a seguir.

5.2 Análise dos níveis de compreensão na Prova da Generalização

No referencial teórico deste estudo, os processos de Generalização foram discutidos conceitualmente. Vale retomar aqui o conceito de Piaget (1984, p. 188) segundo o qual: *“En otros términos, la generalización constructiva no consiste en asimilar los contenidos nuevos a formas ya constituidas, sino en engendrar nuevas formas y nuevos contenidos, es decir, nuevas organizaciones estructurales”*⁶.

Nesse sentido, os processos de Generalização implicam novas construções, que comportam as características dos níveis antecedentes por integração, se constituindo de tal maneira que a forma, em um nível, se tornará conteúdo no nível seguinte.

Sendo assim, os arranjos exibidos pelos participantes dessa pesquisa, foram alocados em correspondência com os níveis de compreensão na prova da Generalização (PIAGET, 1984). O Quadro 5 demonstra as características de cada nível e seus respectivos participantes.

Quadro 5 - Características e Distribuição dos participantes em seus respectivos níveis na prova da Generalização

Características Indicativas	Participantes	Ano de Escolarização
Nível I		
• Comparações entre classes com propriedades semelhantes.	S1; S2 (07 anos)	2º ano dos A. In. Ens. Fund.
• Cada critério é analisado separadamente.	S3; S4 (09 anos)	4º ano dos A. In. Ens. Fund.
• O pensamento não apresenta intersecção.	S5; S6 (10 anos)	6º ano dos A. F. Ens. Fund.
• Não há separações corretas do material.	S7; S8 (13 anos)	8º ano dos A. F. Ens. Fund.

⁶ Piaget (1984, p. 188, tradução nossa) “Em outras palavras, a generalização construtiva não consiste em assimilar novos conteúdos para formas já estabelecidas, mas em gerar novas formas e novos conteúdos, ou seja, novas organizações estruturais”.

Nível II		
<ul style="list-style-type: none"> • Não há antecipação. • A identidade é melhor compreendida. • Ao final do nível aparecem as intersecções. 	S9 (14 anos)	1ª série do Ens. Médio
	S10 (15 anos)	1ª série do Ens. Médio
	S11; S12 (16 anos)	3ª série do Ens. Médio
	S13 (19 anos)	2º ano do Ens. Superior
	S15; S16 (22 anos)	4º ano do Ens. Superior
Nível III		
<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração de divisões heterogêneas. • Progresso das extensões, negações e generalizações construtivas. 	S14 (28 anos)	2º ano do Ens. Superior

Fonte: A autora.

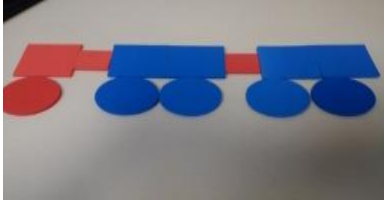


Do mesmo modo adotado na apresentação dos resultados dos instrumentos anteriores, será feita a demonstração da classificação dos participantes em níveis de compreensão na prova da Generalização, exemplificando por meio de excertos.

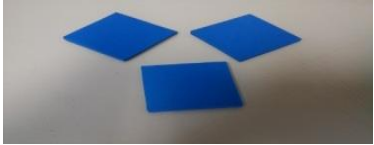


5.2.1 Nível I

As características que representam o nível I na situação da prova da Generalização equivalem aos arranjos nos quais realizaram comparações entre classes com propriedades semelhantes. Os critérios foram analisados pelos participantes separadamente, os materiais não apresentaram separações corretas e o pensamento dos sujeitos não demonstraram intersecção.

Dos 16 participantes dessa pesquisa, 8 sujeitos encontravam-se no nível I, a saber: S1; S2; S3; S4; S5; S6; S7 e S8. Dos sujeitos que compuseram este nível, optou-se por exemplificar as características do pensamento por intermédio dos arranjos e excertos de três participantes em cada nível, como apresentado anteriormente na análise da entrevista clínica. A seguir, o Quadro 6 traz a representação dos arranjos e os excertos dos participantes que compuseram o nível I.

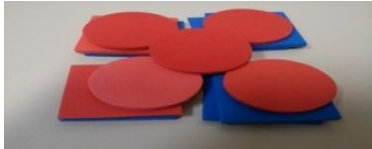
Quadro 6 - Características típicas dos arranjos da prova da generalização - nível I

<p>Solicitação: Foi solicitado pela pesquisadora que os participantes apresentassem um conjunto igual de quadrados e grandes.</p>		
<p>S1 não compreendeu o que foi solicitado e, por esta razão, foi insistindo na ideia de que ele deveria formar um conjunto de quadrados e grandes com as peças. Segue o arranjo apresentado pelo participante:</p>  <p>Então, S1 apresentou a forma indicada acima e verbalizou: “é um trem”.</p>	<p>S4, ao ser solicitado, montou um arranjo de quadrados grandes vermelhos e azuis. Ao montar seu arranjo, o participante utilizou o critério de forma e tamanho, uma vez que, ele ignorou a cor para montar um conjunto de características iguais.</p> 	<p>Ao ser solicitado, S8 apresentou um arranjo utilizando seis quadrados grandes azuis e seis quadrados pequenos azuis como apresentado abaixo.</p>  <p>O participante não levou em consideração que para montar um conjunto de quadrados e grandes era necessário deixar os quadrados pequenos fora do conjunto.</p>
<p>Contra-argumentação da pesquisadora: Foi indicado que outro participante havia dito que para formar um conjunto de quadrados e grandes era necessário que todas as peças tivessem as mesmas características. Foi perguntado aos participantes o que eles achavam disso.</p>		

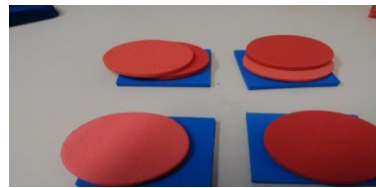
<p>O Sujeito S1 respondeu: “não precisa porque posso usar todas as peças”. E refazer seu conjunto.</p>  <p>Então, S1 montou outro arranjo e informou que fez o “símbolo da Pitágoras” (uma universidade da cidade onde mora) e verbalizou: “onde minha mãe estuda”.</p> <p>Característica de pensamento predominante: não houve compreensão do critério, pois, mesmo separando quadrados e grandes, o participante, ao realizar o conjunto, não utilizou todas as peças.</p>	<p>O participante S4 apontou que o outro participante estava errado e permaneceu com seu arranjo.</p>  <p>Característica de pensamento predominante: o critério adotado pelo sujeito restringiu somente a forma e o tamanho, deixando de lado a cor.</p>	<p>S8 refaz seu arranjo após ser contra-argumentado, apontando que pode utilizar todas as peças.</p>  <p>Característica de pensamento predominante: não houve compreensão de forma, cor e tamanho, não indicando a ideia de conjunto. Ele forma vários pares e classifica as peças, mas não adota critério de conjunto para separação.</p>
--	---	--

Solicitação: foram colocados na mesa, pela pesquisadora, quatro quadrados grandes e azuis. Em seguida, a pesquisadora acrescentou um círculo vermelho grande em cima de um dos quadrados grandes e azul. Foi solicitado que o participante continuasse distribuindo círculos vermelhos e grandes em cima dos quadrados restantes de tal modo que formasse um conjunto correspondente (que o arranjo ficasse igual).

O participante S1 acrescentou quatro quadrados grandes (dois vermelhos e dois azuis), sobre os quadrados propostos. Nesse momento, percebeu-se que S1 ignorou a proposição de fazer equivaler círculos grandes e vermelhos aos quadrados azuis e grandes, mesmo a pesquisadora tendo iniciado a resolução e pedido que ele continuasse. Na sequência, S1 distribuiu sobre o arranjo anterior cinco círculos grandes e vermelhos. Embora ele tenha atendido aos critérios: círculos vermelhos e grandes, ignorou o pedido de fazer correspondência em quantidade, o que foi proposto inicialmente pela pesquisadora.

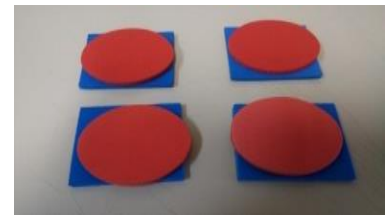


S4 acrescentou cinco círculos grandes e vermelhos em cima dos quadrados propostos.



Nesse momento, percebeu-se que S4 ignorou a proposição de fazer equivaler círculos grandes e vermelhos aos quadrados azuis e grandes, não levando em consideração a quantidade do conjunto de quadrados azuis.

S8 acrescenta mais três círculos grandes vermelhos em cima dos quadrados grandes e azuis.



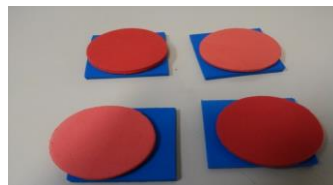
O participante, ao montar seu arranjo, apresenta a compreensão dos critérios (cor, forma, tamanho e quantidade).

Contra-argumentação: A pesquisadora indagou que o outro participante havia dito que para formar um conjunto correspondente era necessário que eles tivessem características semelhantes, como a cor, a forma e o tamanho, e perguntou aos participantes se ele estava certo? O que vocês acham disso?

O participante S1 após ser contra-argumentado, permanece com seu arranjo alegando que o outro participante estava errado.

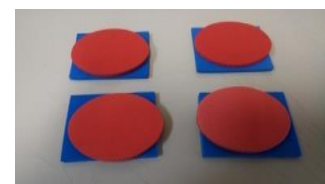
Característica de pensamento predominante: o participante não apresentou a compreensão da proposição de igualdade, ou correspondência, após ser contra-argumentado permaneceu com o mesmo arranjo.




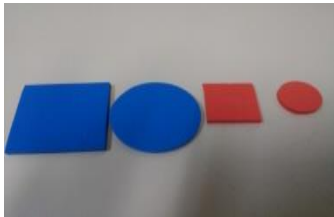
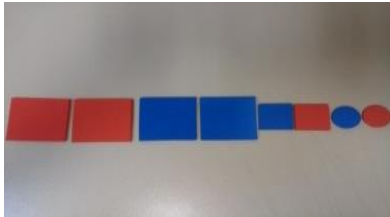
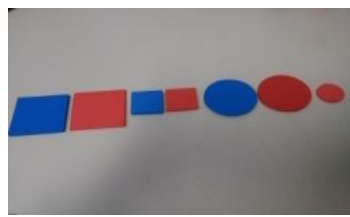
S4 refaz seus arranjos retirando os dois círculos grandes e vermelhos.



Característica de pensamento predominante: no primeiro momento o participante não apresentou a compreensão da proposição de igualdade, ou correspondência, após ser contra-

S8 argumenta não saber se o outro participante estava certo. Novamente foi perguntado se o arranjo dele estava correto, S8 argumenta não saber e permanece com o mesmo arranjo.



	argumentado reorganiza seus arranjos.	
Solicitação: Na penúltima etapa da prova foi solicitado aos participantes que encontrassem a peça mais contrária ao quadrado grande azul.		
S1 apresenta o grande círculo vermelho, indicando ser o mais contrário do quadrado grande e azul. 	S4 apresentou um grande círculo azul, apontando que esta seria a peça mais contrária ao quadrado grande e azul. 	Ao ser solicitado, S8 apresentou o círculo grande vermelho como a peça mais contrária ao quadrado grande e azul. 
Contra-argumentação: Foi indicado que outro participante havia dito que a peça mais contrária ao quadrado grande azul era o círculo pequeno vermelho. Foi perguntado aos participantes o que ele achavam disso.		
S1 relata que o outro participante estava errado, permanecendo com o círculo grande vermelho. Característica de pensamento predominante: não houve integração dos critérios: de tamanho. Ele apresentou dois tributos: cor e forma opostas. Ignorando o tamanho das peças.	Então, S4 relatou que o outro participante estava errado e insistiu que a peça mais contrária ao quadrado grande azul era o círculo grande azul. Característica de pensamento predominante: não houve compreensão dos critérios cor e tamanho. Neste caso o sujeito utilizou somente a forma como critério de escolha.	Então, S8 observou seu arranjo e trocou o círculo grande vermelho pelo círculo pequeno vermelho e falou à pesquisadora que o outro participante estava certo, porém, ele não soube explicar o motivo. Característica de pensamento predominante: No primeiro momento, o participante não levou em consideração o critério tamanho, mas ao ser contra-argumentado, ele compreendeu os critérios cor, forma e tamanho e, assim, elegeu a peça mais contrária ao quadrado grande e azul.
Solicitação: Foi solicitado que os participantes encontrassem uma gradação entre as peças contrárias apresentadas no último arranjo: quadrado grande e círculo pequeno.		
Ao ser solicitado, o participante apresentou a seguinte forma: 	S4 ao montar os arranjos da gradação de contrários apresentou a seguinte forma: 	S8 apresentou o seguinte arranjo: 
Contra-argumentação: a pesquisadora questionou aos participantes se seria possível montar outros arranjos com as peças apresentadas. Pois, outro participante havia montado a gradação entre os contrários de maneira diferente.		

<p>Neste momento o participante relatou que não poderia acrescentar mais peças ao arranjo, pois o arranjo ficaria errado.</p> <p>Característica de pensamento predominante: Embora tenha compreendido o critério dos contrários, S1 não compreendeu que para montar o arranjo da gradação era necessário utilizar as demais peças (quadrado grande vermelho, círculo grande vermelho, quadrado pequeno azul e círculo pequeno azul).</p>	<p>O participante S4 não sabe responder se o outro participante estava certo, e se existiria outra forma de montar a gradação de contrários.</p> <p>Característica de pensamento predominante: O sujeito não compreendeu o critério de gradação entre os contrários, não levando em conta todas as peças da prova, deixando peças fora do arranjo (círculos grandes azuis e vermelhos)</p>	<p>Então, S8 respondeu à pesquisadora que era só colocar as peças pequenas com as peças grandes e demonstrou não compreender os critérios. O participante não modificou seus arranjos.</p> <p>Característica de pensamento predominante: O sujeito não compreendeu o critério de gradação entre os contrários, não levando em conta todas as peças da prova, deixando de fora do arranjo o círculo pequeno azul.</p>
---	---	---

Fonte: A autora.

Conforme apresentado nos arranjos e nos excertos dos participantes (S1; S4 e S8) na prova da generalização, os dados indicaram que os sujeitos participantes do nível I realizaram a prova por meio de comparações entre propriedades semelhantes, não apresentando separações corretas, analisando um critério por vez, ou dois no máximo, não levando em conta as diversas variáveis existentes para integração, restringindo as formas de organização possíveis.

Os participantes desse nível se detiveram nos fatos concretos, ou seja, limitaram-se às generalizações indutivas, de origem empírica, pois suas respostas se prenderam ao observável visualmente. Nesse sentido, Piaget (1984) enfatiza que as generalizações indutivas decorrem de um ponto específico para um todo, mas não de um todo para pontos específicos, integradamente. Portanto, não se evidenciou nas respostas dos sujeitos do nível I da prova de Generalização a ideia de conjunto.

Explicitadas as particularidades representativas do nível I da prova da generalização, passamos a seguir a apresentar as características que compuseram o nível II.

5.2.2 Nível II

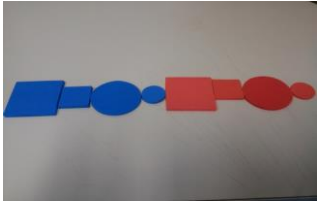
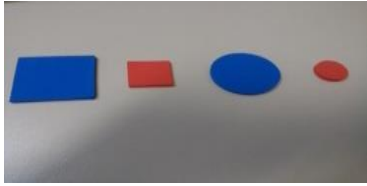
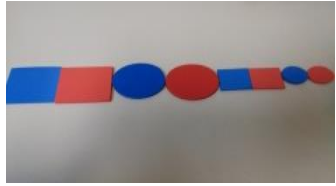

As características representativas do pensamento do nível II envolvem a ausência de antecipações, oito sujeitos corresponderam às características desse

nível. Os participantes S9; S10; S11; S12; S13; S15 e S16 apresentaram, no final deste nível, as primeiras intersecções, em relação ao nível I, percebeu-se que a identidade foi melhor compreendida pelos participantes, de tal modo que este nível englobou novas formas de estruturas organizacionais do pensamento em relação ao nível anterior a seguir, o Quadro 7 demonstra as características do nível II.

Quadro 7 - Características típicas dos arranjos da prova da generalização - nível II

<p>Solicitação: Foi solicitado pela pesquisadora que os participantes apresentassem um conjunto igual de quadrados e grandes.</p>		
<p>S10 apresenta o seguinte arranjo, contendo seis quadrados grandes azuis e três quadrados pequenos azuis.</p> 	<p>S13 apresentou um arranjo contendo seis quadrados grandes azuis e seis quadrados grandes vermelhos.</p> 	<p>O participante S16 apresentou o arranjo contendo apenas quadrados vermelhos.</p> 
<p>Contra-argumentação: Foi indicado que outro participante havia dito que, para formar um conjunto de quadrados e grandes, era necessário que o conjunto tivesse as mesmas características incluindo cor, forma e tamanho. E foi perguntado aos participantes o que eles achavam disso.</p>		
<p>S10 analisou seu arranjo e retirou os quadrados pequenos azuis, apresentando à pesquisadora a seguinte forma:</p>  <p>Característica de pensamento predominante: o participante apresentou a compreensão de cor, forma e tamanho e do critério “quadrados e grandes” depois de ser contra-argumentado.</p>	<p>S13 analisou seu arranjo e retirou os quadrados grandes vermelhos apresentando o arranjo:</p>  <p>Característica de pensamento predominante: após de ser contra-argumentado, o participante apresentou a compreensão de cor, forma e tamanho e do critério quadrados e grandes.</p>	<p>S16 analisa seu conjunto e relata que o outro participante estava certo, pois havia feito um conjunto igual ao seu.</p> <p>Característica de pensamento predominante: o participante apresentou a compreensão de cor, forma e tamanho e do critério “quadrados e grandes”.</p>
<p>Solicitação: foram colocados na mesa, pela pesquisadora, quatro quadrados grandes e azuis. Em seguida, a pesquisadora acrescentou um círculo vermelho grande em cima de um dos quadrados grande e azul. Foi solicitado que os participantes continuassem distribuindo círculos vermelhos e grandes em cima dos quadrados restantes de tal modo que formasse um conjunto correspondente (que o arranjo tivesse a quantidade igual).</p>		
<p>O participante compreendeu os critérios e apresentou o seguinte arranjo: acrescentou mais três círculos vermelhos e grandes em cima dos</p>	<p>S13 acrescenta mais três círculos vermelhos grandes em cima dos quadrados grandes e azuis.</p>	<p>O participante S16 compreendeu os critérios e apresentou o seguinte arranjo:</p>

<p>quadrados grandes e azuis.</p>  <p>Característica de pensamento predominante: o participante compreendeu os critérios de cor, forma e tamanho e quantidade de círculos grandes e vermelhos.</p>	 <p>Característica de pensamento predominante: o participante compreendeu os critérios cor, forma, tamanho e quantidade.</p>	 <p>Característica de pensamento predominante: o participante compreendeu os critérios cor, forma, tamanho e quantidade e acrescentou três círculos vermelhos para completar o conjunto.</p>
<p>Contra-argumentação: Foi indicado que outro participante havia dito que poderia trocar um círculo vermelho por outra peça e foi perguntado ao participante o que ele achava disso.</p>		
<p>S10 insistiu na ideia de que o outro participante estava errado e permaneceu com seu arranjo.</p>	<p>S13 relatou que o outro participante estaria certo se ele trocasse todos os círculos vermelhos por outras peças.</p>	<p>S16 insistiu na ideia de que o outro participante estava errado e permaneceu com seu arranjo.</p>
<p>Solicitação: Posteriormente, a pesquisadora apresentou aos participantes um quadro grande e azul e solicitou que eles encontrassem a peça mais contrária.</p>		
<p>S10 colocou um círculo pequeno e vermelho sobre o quadrado proposto.</p> 	<p>O participante apresentou para a pesquisadora um círculo pequeno vermelho como sendo a peça mais contrária ao quadrado grande azul.</p> 	<p>S16 apresentou o círculo pequeno vermelho como a peça mais contrária.</p> 
<p>Contra-argumentação: Foi indicado que outro participante havia dito que outra peça seria a mais contrária ao quadrado grande azul. Foi perguntado aos participantes o que ele achavam disso.</p>		
<p>S10 insistiu na ideia de que o outro participante estava errado e permaneceu com seu arranjo.</p> <p>Característica de pensamento predominante: o participante compreendeu os critérios de cor, forma e tamanho e quantidade de círculos grandes e vermelhos.</p>	<p>S13 insistiu na ideia de que o outro participante estava errado e permaneceu com seu arranjo.</p> <p>Característica de pensamento predominante: O participante apresentou a compreensão dos critérios cor, forma e tamanho.</p>	<p>S16 apontou que a peça mais contrária seria o círculo pequeno e vermelho porque ele era o mais diferente do quadrado grande e azul.</p> <p>Característica de pensamento predominante: O participante compreendeu os critérios cor, forma e tamanho.</p>
<p>Solicitação: Foi solicitado que os participantes encontrassem uma gradação entre as peças contrárias apresentadas no último arranjo.</p>		
<p>O participante S10 apresentou o seguinte arranjo:</p>	<p>S13 apresentou o seguinte arranjo:</p>	<p>O participante S16 apresentou o seguinte arranjo:</p>

 <p>Característica de pensamento predominante: O participante demonstrou a compreensão dos critérios (cor, forma e tamanho), no entanto não apresentou a compreensão da gradação existente entre os contrários.</p>	 <p>Característica de pensamento predominante: O participante demonstrou a compreensão dos critérios (cor e forma), no entanto não apresentou a compreensão de tamanho para realização dos contrários.</p>	 <p>Característica de pensamento predominante: O participante demonstrou a compreensão da gradação entre os contrários. Percebe-se a compreensão de todos os critérios mediante os arranjos apresentados e a verbalização das explicações lógicas.</p>
<p>Contra-argumentação: Foi indicado que outro participante havia dito que poderíamos trocar as ordens das peças, ou acrescentar mais peças para constituir nossa gradação de contrários. Novamente a pesquisadora indaga o participante perguntando se seria possível mudar a ordem dos contrários.</p>		
<p>S10 insistiu na ideia de que o outro participante estava errado e permaneceu com seu arranjo.</p> <p>Característica de pensamento predominante: o participante compreendeu os critérios de cor, forma, tamanho e quantidade, não levando em consideração o critério de gradação entre as peças do arranjo.</p>	<p>S13 observou seu arranjo e as demais peças e acrescentou o círculo pequeno azul e o quadrado pequeno azul, modificando seu arranjo.</p>  <p>Característica de pensamento predominante: após ser contra-argumentado, S13 demonstrou a compreensão de cor, forma e tamanho. No entanto, o participante não demonstrou a compreensão da sequência que existe entre a gradação dos contrários.</p>	<p>Após ser contra-argumentado, o participante S16 relata que o outro participante está certo, porque você pode realizar a gradação da maneira que quiser.</p> <p>Característica de pensamento predominante: mesmo realizando os arranjos de maneira correta, levando em conta cor, forma, tamanho e gradação, ao ser questionado pela pesquisadora o participante não compreende os critérios empregados para realização do seu conjunto.</p>

Fonte: A autora.

As respostas dadas pelos participantes evidenciaram estar em processo de transição, e algumas vezes alteravam corretamente o arranjo das peças após a contra-argumentação da pesquisadora. Porém, a mudança não era acompanhada de explicação plausível que indicasse a compreensão, embora isso demonstre um significativo avanço em relação ao nível anterior.

Os participantes foram capazes de trabalhar com mais de um critério e apresentaram mais separações corretas em relação aos participantes do nível I. No entanto, suas respostas, no que se refere às antecipações, ainda se prenderam a um nível elementar.

Constatou-se a ampliação dos conceitos apresentados pelos participantes desse nível, quando possibilitados a refletirem sobre suas ações e quando contra-argumentados pela pesquisadora. Nesse sentido, Bellini e Pavanello (2009, p. 26) afirmam que:

[...] os conhecimentos são produzidos por desequilíbrio na interação. O apreendido é o conhecimento reestruturado. É um processo de construção e reconstrução contínua, no qual não há ponto de partida e não há ponto de chegada final. A generalização pode ser indutiva em um primeiro nível e, também, construída por outras novas formas de raciocinar, formas de inferir, formas de pensamento lógico. (BELLINI; PAVANELLO, 2009, p. 26).

Isto posto, os participantes desse nível demonstraram novas formas de estruturações organizacionais do pensamento, ou seja, foi possível perceber uma evolução pois o conhecimento anterior foi enriquecido, em um processo de diferenciação e integração gerando um sistema mais elaborado. Contudo, não alcançaram um nível mais complexo de compreensão considerado nível III, que será abordado a seguir.

5.2.3 Nível III

As características que representam o nível III na situação da prova da generalização constituem elaborações de divisões heterogêneas, progresso das extensões, realizando negações e generalizações cada vez mais construtivas. Dos 16 participantes dessa pesquisa, somente um participante demonstrou formas mais elaboradas de organização do pensamento, como apresentadas no quadro a baixo.

Quadro 8 - Características típicas dos arranjos da prova da generalização - nível III

Solicitação: Foi solicitado pela pesquisadora que o participante S14 apresentasse um conjunto igual de quadrados e grandes.

Ao ser solicitado, o participante apresenta o seguinte arranjo:



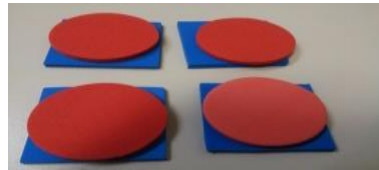
Característica de pensamento predominante: apresentou a compreensão de cor, forma e tamanho e dos critérios quadrados e grandes.

Contra-argumentação: Foi indicado que outro participante havia dito que, para formar um conjunto de quadrados e grandes, era necessário que todas as peças tivessem as mesmas características. Foi perguntado ao participante o que ele achava disso.

O participante relata que ele estava correto, pois o conjunto que ele havia feito tinha as mesmas cores, o mesmo tamanho e eram todos quadrados, permanecendo com seu conjunto.

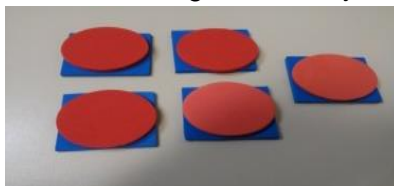
Solicitação: foram colocados na mesa, pela pesquisadora, quatro quadrados grandes e azuis. Em seguida, a pesquisadora acrescentou um círculo vermelho grande em cima de um dos quadrados (grande e azul). Foi solicitado que o participante continuasse distribuindo círculos vermelhos e grandes em cima dos quadrados restantes de tal modo que formasse um conjunto correspondente (que o arranjo tivesse a quantidade igual).

O participante compreendeu os critérios e apresentou o arranjo acrescentando mais três círculos vermelhos e grandes.



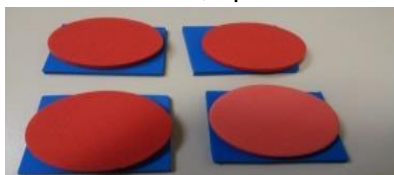
Contra-argumentação: A pesquisadora dirigiu-se a S14 e perguntou a ele se os conjuntos de arranjos ficariam iguais se ele acrescentasse outra peça ou se ele trocasse o círculo vermelho por outra forma ou outra cor. Foi perguntado ao participante o que ele achava disso.

O participante relatou à pesquisadora: “Ficaria certo, se você acrescentasse outro quadrado azul desse jeito”. Apresentou o seguinte arranjo:



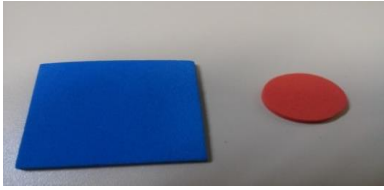
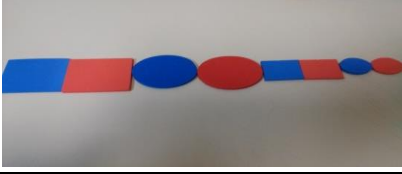
Contra-argumentação: Novamente, a pesquisadora indaga o participante, indicando que outro participante havia dito que poderia trocar um círculo vermelho por outra peça, e perguntado ao participante o que ele achava disso.

O participante S14 analisa seus arranjos, e refaz seu conjunto, alegando que não poderia trocar o círculo, pois o conjunto ficaria errado, apresentando a seguinte forma:



Característica de pensamento predominante: apresentou a compreensão de cor, forma e tamanho e dos critérios quadrados e grandes.

Solicitação: Ao ser questionado sobre a peça mais contrária ao quadrado grande azul, o sujeito apresenta o círculo pequeno vermelho:


<p>Contra-argumentação: Foi indicado que outro participante havia dito que a peça mais contrária não seria o círculo pequeno vermelho. A pesquisadora pergunta ao participante novamente qual seria a peça contrária ao quadrado grande e azul.</p>
<p>S14 relata que o outro participante estava errado, pois o círculo pequeno era a peça mais contrária ao quadrado grande azul e permanece com seu arranjo.</p>
<p>Em seguida, é perguntado se existe uma gradação entre os contrários. O participante apresenta a seguinte forma:</p>

<p>Contra-argumentação: Foi questionado se seria possível fazer outra gradação, pois o participante anterior realizou a gradação de outra maneira?</p>
<p>S14 aponta que não poderia, analisa seu arranjo, e relata que para fazer a gradação é preciso separar as peças grandes das pequenas.</p>
<p>Característica de pensamento predominante: o participante apresentou a compreensão de cor, forma, tamanho, e do critério de gradação entre os contrários.</p>

Fonte: A autora.

O participante S14, que compôs o nível III da prova da Generalização, apresentou a capacidade de realizar hipóteses e formular ideias, se desprendendo da realidade concreta mediante as construções que envolviam os níveis anteriores, demonstrando, assim, generalizações construtivas. Em conformidade com as características desse nível, Piaget (1984, p. 201) descreve:

En la medida en que se construye lo nuevo a partir de lo conocido (y no reencontrado lo conocido en objetos nuevos, como los pasos inductivos). la generalización constructiva procede naturalmente a través de diferenciaciones e integraciones, ya que las novedades no se superponen simplemente a quien las procede, sino que se derivan en parte.⁷

Portanto, os protocolos desse participante revelaram formas mais elaboradas de organização do pensamento, quando solicitados pela pesquisadora. Assim, valendo-se dos apontamentos de Piaget (1984), percebe-se essa relação dialética, por meio da qual, os participantes passam de um nível a outro mais elaborado,

⁷ Na medida em que se constrói o novo a partir do conhecido (e não encontrado o conhecido nos objetos novos, como nos passos indutivos). A generalização construtiva procede naturalmente através de diferenciações e integrações, já que as novidades não se sobrepõem simplesmente a quem as procede, mas se derivam em partes (tradução nossa).

constituindo-se pelas inúmeras equilibrações que possibilitam distintas abstrações e novas generalizações.

Em conformidade com os pensamentos de Piaget (1984), todos os níveis aqui apresentados comportam processos de generalizações – construtivas ou indutivas –, colaborando com o desenvolvimento de novas construções.

Portanto, o participante que compôs o nível III revelou, por meio de seus arranjos, formas mais elaboradas de organização do pensamento, quando solicitado, passando de um nível inferior a outro mais elaborado.

A seguir, apresenta-se a análise da relação existente entre o conhecimento social e a prova da Generalização.

5.3 Possíveis relações entre conhecimento social e a generalização

Diante dos níveis de compreensão da entrevista clínica e da prova da generalização, o Quadro 9 demonstra a relação entre o conhecimento social e o desenvolvimento cognitivo do sujeito.

Quadro 9 - Correspondência dos níveis do Conhecimento Social e a Prova da Generalização

Participantes da Pesquisa	Conhecimento Social	Prova da Generalização
S1; S2; S3; S4; S5; S6; S7 e S8	Nível I	Nível I
S9; S10; S11; S12; S13; S15 e S16	Nível II	Nível II
S14	Nível III	Nível III

Fonte: A autora.

Ao verificar os excertos e os protocolos dos sujeitos participantes dessa pesquisa em seus diferentes níveis, pode-se perceber que a complexidade a qual o sujeito compreende o mundo social está atrelada ao desenvolvimento da sua inteligência, ao passo que, ao avançarem no desenvolvimento intelectual, são capazes de alcançar distintos pontos de vista, passando a perceber aspectos implícitos da realidade social.

Portanto, compreender o desenvolvimento dos sujeitos em diferentes níveis da realidade social, referentes às temáticas abordadas neste estudo, requer apreender que, mesmo se tratando de temáticas vivenciadas no cotidiano dos sujeitos, cada sujeito elabora seu próprio conhecimento, pautado em um trabalho de

elaboração individual. Assim, o alcance dos níveis mais elaborados da realidade social pelos sujeitos implica o desenvolvimento das operações internas, de regulações ativas e dos processos e tomada de consciência (PIAGET, 1977). Quanto a essa construção mais elaborada, Piaget (1982b, p. 18) elucida que, “[...] no que diz respeito às relações entre as partes e o todo, que definem a organização, é sabido que cada operação intelectual é sempre relativa a todas as outras e que seus elementos próprios são regidos por essa mesma lei”.

Nesse sentido, para que os sujeitos alcancem respostas representativas do nível III do conhecimento social, demonstrando complexidade em relação às temáticas abordadas, faz-se necessária uma compreensão mais elaborada da realidade, dependendo, portanto, dos instrumentos lógicos que o sujeito possui.

Em suma, as relações entre o conhecimento social e a prova da generalização demonstraram que à medida que os sujeitos constroem e elaboram o conhecimento físico e lógico matemático, abrem-se novas possibilidades de compreenderem temáticas cada vez mais complexas do mundo social, realizando relações entre a parte e o todo.

Portanto, pode-se perceber uma correspondência existente entre os níveis da realidade social das noções de liberdade de expressão, protesto e greve e os níveis da prova da generalização, desde os níveis mais elementares ao nível mais complexos de compreensão

Os dados apresentados nesta pesquisa coincidem com os trabalhos de Saravali et al. (2012), que elucidam que alguns estudos brasileiros vem demonstrando a existência de um atraso na questão da elaboração do conhecimento social, de tal modo, que poucos são os participantes que alcançam o nível III de compreensão, assim, mesmo sujeitos com idades mais avançadas têm apresentado nas pesquisas respostas bem elementares, fazendo-se necessário mais estudos que pesquisem a elaboração do conhecimento social e o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos.

Dessa maneira, em conformidade com a teoria adotada neste estudo, o conhecimento do mundo social, não se reduz puramente à experiência vivenciada pelos sujeitos, compreende-se, portanto, para que os sujeitos alcancem os níveis mais elaborados da compreensão social, é preciso o desenvolvimento da inteligência.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo de elaboração desta pesquisa, o cenário vigente repercutia discussões e manifestações por parte de alunos e profissionais da área da Educação. Diversas eram as formas de expressão utilizadas pelos manifestantes, pautadas em reivindicações, protesto e greve. As discussões que aconteciam nas salas de aula, na mídia, e demais locais nos quais os manifestantes se encontravam suscitavam divergentes opiniões sobre o momento político e educacional brasileiro.

A manifestação por meio da liberdade de expressão, protesto e greve é direito conquistado e garantido pela legislação. Contudo, para que de fato os sujeitos compreendam seus direitos, e passem a reivindicá-los, faz-se necessária uma construção individual que não advém somente de fatores biológicos, tampouco exclusivamente da experiência vivenciada pelo sujeito. A construção do conhecimento requer um laborioso trabalho, no qual o sujeito torna-se protagonista de sua aprendizagem (PIAGET, 1978b).

Em decorrência dessa conjuntura, o objetivo central deste trabalho foi compreender a evolução das noções sociais de liberdade de expressão, protesto e greve, manifestas por alunos de diferentes níveis de escolaridade, relacionando-as ao processo de generalização.

Cabe salientar que me deparei com muitos desafios para a elaboração deste trabalho, pois, se tratando de um assunto tão polêmico, foi preciso retornar à escola por diversas vezes na tentativa da coleta dos dados. O tema greve, em momento político delicado pode ter causado temor por parte da coordenação escolar e isto ter afetado a autorização para realização da pesquisa nas dependências da escola. Outra situação marcante nesse processo de elaboração foi o fato de alguns funcionários no ambiente no qual a pesquisa se constituiu, tecerem críticas e questionamentos com relação à relevância da temática apresentada, dificultando, em determinados momentos, o andamento da pesquisa.

Após a coleta e a análise de dados, as diferentes respostas apresentadas pelos sujeitos desta pesquisa possibilitaram perceber, por meio dos excertos da entrevista clínica, das histórias, das representações pictóricas (desenhos) e dos arranjos na prova, um movimento no pensamento dos sujeitos, revelando que dependem de seus instrumentos lógicos para interpretar a vida social.

Contudo, ainda que as temáticas acerca da liberdade de expressão, protesto e greve, constituíssem parte do cotidiano dos sujeitos, relacionadas ao direito de manifestação e estando presentes no mundo social, percebe-se que grande parte das respostas emitidas pelos participantes apresentavam ideias bastante elementares. Assim, muitas respostas se limitavam ao nível I ou II de compreensão social, não chegando a alcançar o nível III, considerado mais amplo e mais complexo na análise da realidade.

Como apresentado no referencial teórico piagetiano, o conhecimento não se origina pela cópia da realidade, mas resulta do processo laborioso e ativo do sujeito, por isso foi possível identificar a diversidade nos níveis de compreensão da realidade social das noções de liberdade de expressão, protesto e greve.

As explicações apresentadas pelos participantes possibilitaram a compreensão da maneira como eles leem e interpretam o mundo ao seu redor e como constroem o conhecimento. Portanto, por características peculiares na ação de conhecer, é possível localizar ideias bastante diversificadas entre participantes de uma mesma faixa etária.

De um modo geral, foram caracterizados três níveis de respostas representativas do pensamento dos sujeitos. Assim, no nível I os participantes encontram-se centrados em aspectos concretos e observáveis, apresentando pouca compreensão sobre as questões mais amplas, não visíveis, que constituíam as discussões das temáticas abordadas. Observou-se, ainda, que algumas das respostas desse nível beiravam a fabulação, ficando presas muitas vezes a ideias do senso comum.

À medida que os sujeitos avançavam em idade, suas explicações sobre as temáticas demonstraram progressos em relação ao nível anterior, de tal modo que, para darem as explicações que constituíram as características representativas do nível II, os participantes precisaram se apoiar em conhecimentos anteriormente construídos, o que possibilitou discussões mais elaboradas em relação ao nível I. A idade, na perspectiva teórica adotada neste estudo, não reflete maturação e o conseqüente desabrochar do conhecimento inato, mas sim uma referência por meio da qual são indicadas construções cognitivas mais complexas, o que permite maior compreensão da realidade social.

Portanto, compreender o mundo social requer do sujeito inúmeras elaborações do conhecimento, não sendo suficiente estar inserido em um contexto

social onde esses temas circulam. Faz-se necessária a realização de inúmeras abstrações e generalizações cada vez mais complexas, para que, de fato, novas construções sejam realizadas (PIAGET, 1984). Assim, as relações sociais são condição necessária, mas não suficiente para o desenvolvimento das noções sociais.

As respostas representativas do nível III demonstraram uma compreensão mais elaborada da realidade social. Foi possível perceber uma visão mais realista sobre as noções de liberdade de expressão, protesto e greve, sendo este sujeito capaz de refletir sobre as situações ao seu redor e de coordenar aspectos implícitos. Portanto, o participante S14, que compôs o nível III, evidenciou que as noções de liberdade de expressão, protesto e greve, constituem o direito à manifestação, de tal modo que o conhecimento não está posto no meio social, mas resulta de uma elaboração e reorganização que é própria de cada sujeito.

Diante dos dados apresentados, foi possível inferir que as estruturas cognitivas são de extrema importância para a construção das noções sociais, pois o acesso às informações sobre liberdade de expressão, protesto e greve não são por si só suficientes para a construção do conhecimento, mas dependem de como os sujeitos as significam. Logo, a construção não se limita a uma simples transferência do conhecimento entre sujeito e objeto, ou entre os sujeitos, mas depende das construções elaboradas na dinâmica dessa relação.

Ampliar a compreensão sobre o mundo social requer do sujeito inúmeras elaborações e reelaborações, passando de um nível elementar a um patamar mais elaborado de compreensão e de tomada de consciência. Nessa compreensão, acredita-se que a escola exerce um papel fundamental na formação dos sujeitos, e assim, pode-se compreender que as questões do conhecimento social necessitam ser amplamente discutidas e trabalhadas neste contexto, de distintos modos, para possibilitar acesso aos alunos, se a intenção for provocar novas construções e reflexões, assim como são explorados os conhecimentos físico e lógico-matemático.

Quanto à investigação realizada, constatou-se a importância de dar continuidade a esta pesquisa, por se tratar de uma temática atual e pouco explorada na área do conhecimento social. Dada a limitação deste estudo quanto ao número de sujeitos por série de escolarização, em estudos futuros, novos dados podem ser incorporados para validar as características de pensamento predominantes em cada série escolar em estudantes brasileiros. Esse aspecto pode constituir objetivo de

estudos posteriores que venham relacionar série de escolaridade e pensamento social acerca das noções de liberdade de expressão, protesto e greve.

REFERÊNCIAS

- ALAGOAS. Assembléia Legislativa. **Projeto que institui o programa “escola livre”**. Disponível em: <<http://www.al.al.leg.br/comunicacao/noticias/aprovado-projeto-que-institui-o-programa-escola-livre>>. 17 nov. 2015. Acesso em: 15 maio 2016.
- ALMEIDA, D. F. Concepções de alunos do ensino médio sobre a origem das espécies. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 18, n. 1, p. 143-154, 2012.
- ALMEIDA, E. A. F. **Pesquisa escolar e sua contribuição para a construção do conhecimento social**: Uma pesquisa-ação sobre etnias. 2014. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.
- ARAÚJO, A. S.; GOMES, L. R. G. A noção de mobilidade social em adolescentes. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 38, p. 193-204, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n38/13.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2016.
- ARAÚJO, R. M. B. **O desenvolvimento do pensamento econômico em crianças**: avaliação e intervenção em classes de 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental. 2007. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
- ARAÚJO, U. F. de. **Conto de Escola**: A vergonha como um regulador moral. São Paulo: Moderna; Editora da UNICAMP, 1999.
- ASSIS, O. Z. M. Conhecimento físico, conhecimento lógico-matemático e conhecimento social. In: ASSIS, M.; ASSIS, O. (Orgs.). **PROEPRE**: Fundamentos Teóricos e prática pedagógica para a educação infantil. Campinas: Faculdade de Educação, Unicamp, 2003. p. 78-104.
- AUSTERIDADE e Retrocesso: finanças públicas e política fiscal no Brasil. São Paulo: Fórum, 21; Fundação Friedrich Ebert Stiftung (FES); GT de Macro da Sociedade Brasileira de Economia Política (SEP); e Plataforma Política Social, set. 2016. Disponível em: <<http://brasildebate.com.br/wp-content/uploads/Austeridade-e-Retrocesso.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2016.
- BAPTISTELLA, E. C. F. **A compreensão do conteúdo de um comercial televisivo na infância**. 2001. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.
- BARROSO, L. M. de S. **As ideias das crianças e adolescentes sobre seus direitos**: um estudo evolutivo à luz da teoria piagetiana. 2000. 328 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2000.
- BECKER, F. **A epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes, 1993.

BECKER, F. **A origem do conhecimento e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. Aprendizagem: reprodução, destino ou construção. In: MONTROYA, A. O. et al. (Orgs.). **Jean Piaget no século XXI: escritos de epistemologia e psicologias genéticas**. Marília: Cultura acadêmica, 2011. p. 209-229.

_____. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BECKER, F.; FERREIRA, R. R. (Orgs.). Discussão Virtual sobre “Interação em Epistemologia Genética”. **Schème – Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, Marília, v. 5, n. 1, p. 190-235, 2013. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/3182/2495>>. Acesso em: 9 fev. 2016.

BELLINI, M. B.; PAVANELLO, R. M. Duas Epistemologias em Debate: Piaget e Vygotsky. In: MOURA, J. F. B. de; MARÇAL, V. E. R.; SHIMIZU, A. de M. **Anais do I Colóquio Internacional de Epistemologia e Psicologia Genéticas**. Marília: FFC, 2009. p. 21-30. Disponível em: <<http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/pead-informacoes/Anais.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

BIAGGIO, A. M. B. et al. Promoção de atitudes ambientais favoráveis através dos debates de dilemas ecológicos. **Estudos de Psicologia**, Natal, RN v. 4, n. 2, p. 221-238, 1999.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 592, de 6 de julho de 1992. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos. Promulgação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0592.htm>. Acesso em: 10 fev. 2016.

CARRAHER, T. N.; CARRAHER, D. W.; SCHLIEMANN, A. D. **Na vida dez, na escola zero**. São Paulo: Cortez, 1989.

CARVALHO, L. R. R. de. **Oficinas com o jogo Set na sala de apoio à aprendizagem como espaço para pensar a resiliência**. 2013. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

CASTORINA, A. J. A psicologia genética e a problemática do conhecimento “de domínio”. In: BANKS-LEITE, L. **Percursos piagetianos**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 161-186.

CASTRO, A. D. **Piaget e a Pré-Escola**. São Paulo: Pioneira, 1983.

CENEVIVA, W. **Lei dos Notários e Registradores Comentada**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

CHIAPIN, M. L. et al. Posicionamento de médicos residentes frente a dilemas éticos com pacientes pediátricos. **Scientica Medica**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 4-15, 2005.

COSTA, F. G. **A tomada de consciência e o grupo focal na transformação das representações sócias do envelhecimento**: uma pesquisa de intervenção. 2006. 529 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

DELVAL, J. **Aprender a aprender**. Campinas: Papyrus, 1997.

_____. **Aprender na vida e aprender na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 30, p. 45-64, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n30/a04n30.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2016.

_____. El construtivismo y la adquisición del conocimiento social. **Apuntes de Psicología**, Madrid. n. 36, p. 5-24, 1992. Disponível em: <<http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/viewFile/396/316>>. Acesso: 12 mar. 2016.

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

_____. La construcción espontánea de las nociones sociales y su enseñanza. In: HUARTE, F. (Coord.). **Temas actuales sobre psicopedagogía y didáctica**. Madrid: Narcea/ II Congreso Mundial Vasco, 1988. p. 15-27.

_____. La representación infantil del mundo social. In: TURIEL, E.; ENESCO, I.; LINANZA, J. **El mundo social en la mente del niño**. Madrid: Alianza, 1989. p. 245-267.

_____. Stages in the child's constuction of social knowledge. In: CARRETERO, M.; VOSS, J. F. (Eds.). **Cognitive and instructional processes in history and the sciences**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1994. p. 77-102.

_____. Teses sobre o construtivismo. In: RODRIGO, M. J.; ARNAY, J. (Orgs.). **Conhecimento cotidiano, escolar e científico**: representação e mudança. A construção do conhecimento escolar. São Paulo: Ática, 1998. v. 1, p. 15-35.

DELVAL, J.; DEL BARRIO, C. Las ideas de los niños acerca de la guerra y la paz. In: MORENO MARTÍN, F.; JIMÉNEZ BURILLO, F. (Coord.). **La guerra**: realidad y alternativas. Madrid: Computense, 1992. p. 165-174. Disponível em: <<http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/viewFile/60/463>>. Acesso em: 23 maio 2016.

DELVAL, J.; DENEGRI CORIA, M. Concepciones evolutivas acerca de la fabricación del dinero I. Los niveles de comprensión. **Revista Investigación en La Escuela**, Sevilla, n. 48, p. 39-54, 2002. Disponível em: <http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/48/R48_3.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2016.

DELVAL, J.; PADILLA, M. L. El desarrollo del conocimiento sobre la sociedad. In: LÓPEZ, F. et al. (Orgs.). **Desarrollo afectivo y social**. Madrid: Pirámide, 1997. p. 125-150.

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

DIETZSCH, J. M. **Espaços da linguagem na educação**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2005.

DIMOULIS, D. **Manual de Introdução ao Estudo do Direito**. 4. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2011.

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

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

FAGUNDES, A. J. F. M. **Descrição, definição e registro de comportamento**. São Paulo: Edicon, 1981.

FERREIRA, J. F. R. **Trabalhadores em greve no Brasil e a formação da consciência: do capitalismo “keynesiano” para a liberalização do capital e reestruturação produtiva**. 2011. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

FERREIRA, L. M. **Concepção de crianças de 4 a 6 anos sobre o consumo de água: uma abordagem baseada no método clínico**. 2008. 136 f. Dissertação (Mestrado Economia Doméstica) – Faculdade de Economia, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2008.

FERREIRO, E. **Atualidade de Jean Piaget**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FURTH, H. Young children's understanding of society. In: MCGURK, H. **Issues in childhood social development**. Londres: Ed. Methuen e Co., 1978.

GASKEL, George. Entrevistas individuais e grupais. In Bauer, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisas qualitativas com texto, imagens e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GUIMARÃES, T. **As ideias infantis a respeito da escola e do professor: um estudo comparativo acerca da construção do conhecimento social em ambientes sócio-morais e construtivistas e ambientes tradicionais**. 2007. 211f. Trabalho de conclusão de curso de Pedagogia (Licenciatura em Pedagogia)- Faculdade de Ciências e Filosofia, Universidade Estadual Paulista, 2007.

GUIMARÃES, T. **Intervenção pedagógica e noções sobre o meio ambiente: a construção do conhecimento social à luz da epistemologia genética**. 2012. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Ciências e Filosofia, Universidade Estadual Paulista, 2012.

GRANJA, M. C. L. **O mundo econômico da criança: uma investigação psicológica sobre o dinheiro**. 2012. 151 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

GUIMARÃES, T. **Intervenção pedagógica e noções sobre o meio ambiente: a construção do conhecimento social à luz da epistemologia genética**. 2012. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.

GUIMARÃES, T.; SARAVALI, E. G. Ambientes educativos e conhecimento social: um estudo sobre as representações de escola. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 157-184, abr. 2010.

JUNIOR, P. F. F. A redução da jornada de trabalho e seus benefícios. **Revista Eletrônica do CEMOP**, Sumaré, SP, n. 2, set. 2012. Disponível em: <http://www.memoriaoperaria.org.br/revistaeletronica/paulo_furlan.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2016.

KESSELRING, T. **Jean Piaget**. Tradução de Antônio Estêvão Algayer e Fernando Becker. Petrópolis: Vozes, 1993.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, V. A. A de; QUEIROZ, K. J. M. Método Clínico piagetiano nos estudos sobre Psicologia Moral: o uso de dilemas. **Revista Scheme**, Marília, v. 3, n. 5, p. 110-131, jan.-jul. 2010. Disponível em: <<https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Scheme/Vol3Num05Art05.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2016.

LIMA, V. A. A. Ecologia e Juízo Moral: vozes de líderes ambientais em Rondônia. **Psicologia Ciência e Profissão**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 464-477, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, L. de. A questão da inteligência: todos podem aprender? In: OLIVEIRA, M. K. de; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 1-19.

_____. **Ensaio construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994a.

_____. Os processos de equilibração majorante. In: _____. **Ensaio construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994b. Cap. 15, p. 147-153.

MANO, A. de M. P. **Ideias de estudantes sobre a origem da Terra e da vida e suas relações com o desenvolvimento cognitivo: um estudo psicogenético**. 2013. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

MEDRADO, G. D. A greve: direito fundamental, princípios e reflexões. **Revista de Direito do Trabalho**, São Paulo, v. 144, ano 37, p. 171-191, out.- dez. 2011.

MICHAELIS DICIONÁRIO BRASILEIRO DA LÍNGUA PORTUGUESA.

Apresentação. Disponível em:

<<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=direito>>. Acesso em: 4 fev. 2016.

MONTANGERO, J.; MAURICE-NAVILLE, D. **Piaget ou a Inteligência em Evolução**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MONTEIRO, T. A. **A construção da noção de violência em crianças e adolescentes inseridos em diferentes contextos**. 2013. 162 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

OLIVEIRA, F. N. de. **Um estudo das interdependências cognitivas e sociais em escolares de diferentes idades por meio do jogo Xadrez Simplificado**. 2005. 311 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

OLIVEIRA, S. C. M. **Representação da natureza e educação ambiental na perspectiva do desenvolvimento**. 2013. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário, Faculdades Associadas de Ensino, São João da Boa Vista, SP, 2013. Disponível em:

<<http://mestradounifae.wikispaces.com/file/view/Suelba+Cristina+Magalh%C3%A3es+de+Oliveira.pdf>>.

Acesso em: 29 out. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Brasília, 1998. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

PIAGET, J. (1977). **Abstração reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. **A construção do real na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. **A epistemologia genética, sabedoria e ilusões da filosofia, problemas de epistemologia genética.** São Paulo: Abril Cultural, 1978a. (Os Pensadores).

_____. **A epistemologia genética.** Petrópolis: Vozes, 1971

_____. **A equilibrção das estruturas cognitivas.** Problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

_____. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, imagem e representação.** Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

PIAGET, J. (1926). **A representação do mundo na criança.** Rio de Janeiro: Difel, 1982a.

_____. (1980). **As formas elementares da dialética.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

_____. **A tomada de consciência.** São Paulo: Melhoramentos, 1977.

_____. **Fazer e compreender.** São Paulo: Melhoramentos; 1978b.

_____. **Investigaciones sobre la generalización.** México: Premia, 1984.

_____. **O Nascimento da inteligência na criança.** 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982b.

_____. **Psicologia e pedagogia.** Tradução de Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

_____. (1964). **Seis estudos de psicologia.** 24. ed. Tradução de Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

PIAGET, J. et al. (1932). **O juízo moral na criança.** Tradução de Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1995.

PIAGET, J.; GARCIA, R. (1983). **Psicogênese e História das Ciências.** Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

PIANTAVINI, F. N. de O. **Jogo de regras e construção de possíveis: análise de duas situações de intervenção psicopedagógica.** 1999. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

PIECZARKA, T. **Concepções de desigualdade social e mobilidade socioeconômica de adolescentes de escola pública de Curitiba**. 2009. 255 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

PRINCÍPIOS da democracia. Disponível em: <<http://www.embaixada-americana.org.br/democracia/speech.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2016.

REALE, M. **Lições Preliminares de Direito**. 25. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

ROMANATTO, M. C. Resolução de problemas na formação de professores e pesquisadores. In: SEMINÁRIO EM RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS - SERP, I., 2008, Rio Claro. **Anais do I SERP**. Rio Claro: Unesp, 2008. v. 1, p. 1-10.

SANTOS, S. M. P. (Org.). **O lúdico na Formação do Educador**. Petrópolis: Vozes, 1997.

SARAVALI, E. G. **As ideias das crianças sobre seus direitos: a construção do conhecimento social numa perspectiva piagetiana**. 1999. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

_____. Contribuições da teoria de piaget para a formação de professores. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 5, n. 2, p. 23-41, jun. 2004. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/759/774>>. Acesso em: 22 fev. 2016.

_____. **Um estudo evolutivo sobre as ideias de guerra e paz e a abstração reflexionante em adolescentes e adultos**. 2014. Relatório Final de Pesquisa (Estágio de Pós-Doutorado) – Universidade Estadual de Londrina, 2014.

SARAVALI, E. G. et al. Crenças envolvendo o não aprender: um estudo evolutivo sobre a construção do conhecimento social. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 3, p. 143-176, set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982013000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 9 fev. 2016.

_____. Desenhos sobre aprendizagem e não aprendizagem: a construção do conhecimento social sob o enfoque piagetiano. **ETD: Educação Temática Digital**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 140-163, jul./dez. 2012.

SARAVALI, E. G.; GUIMARÃES, K. P. Dificuldades de aprendizagem e conhecimento: um olhar à luz da teoria piagetiana. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 117-139, jul./dez. 2007. Disponível em: <www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/download/1491/1136>. Acesso em: 23 jul. 2016.

SASTRE, G.; SILVESTRE, N.; MORENO, M. Desarrollo social. In: SASTRE, G.; MORENO, M. M. **Enciclopédia prática de pedagogia**. Barcelona: Planeta, 1988. v. 1, p. 59-80.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. W. Métodos de pesquisa das relações sociais. São Paulo: Herder, 1965.

SIBILA, M. C. C. **O erro e a avaliação da aprendizagem: concepções de professores.** 2012. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

SILVA, O. P. e. Greve e ética na Universidade. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 28, n. 80, p. 213-222, abr. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142014000100018>>. Acesso em: 6 ago. 2016.

SOUZA, E. F. P. de; SARAVALI, E. G. As relações entre o raciocínio lógico-matemático e a construção do conhecimento social: um estudo evolutivo. **Revista Cadernos de Educação**, Pelotas, RS, v. 53, p. 1-22, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/9155/5958>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

STOLTZ, T. **Interação Social e Tomada de Consciência da noção de conservação da substância e do peso.** 2001. 349 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

STOLTZ, T. Mídia, cognição e educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 26, n. 1, p. 147-156, 2005.

SÜSSEKIND, A. **Direito constitucional do trabalho.** 3. ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2004.

TOGNETTA, L. R. P.; LA TAILLE, Y. A formação de personalidades éticas: representações e si e moral. **Psicologia: teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 24, n. 2, p. 181-188, abr./jun. 2008.

TORTELLA, J. C. B. **A representação de amizade em díades de amigos e não amigos.** 2001. 326 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

TREVISOL, M. T. C. **A construção do conhecimento social um estudo dos modelos organizadores do pensamento em sujeitos entre 8 e 14 anos.** 2002. 242 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

WADSWORTH, B. J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget.** 4. ed. São Paulo: Pioneira, 1996.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ALUNO MENOR DE IDADE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

“Direito à Expressão, Protesto e Greve: significações construídas por alunos de diferentes níveis de escolaridade e os processos de tomada da perspectiva do outro e generalização”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidar seu(sua) filho(a) a participar da pesquisa “Direito à Expressão, Protesto e Greve: significações construídas por alunos de diferentes níveis de escolaridade e os processos de tomada da perspectiva do outro e generalização”, a ser realizada no “xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx”, envolvendo os alunos do Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. O objetivo da pesquisa é compreender a evolução da noção do direito à expressão, protesto e greve por meio das significações construídas por alunos de diferentes níveis de escolaridade, relacionando-as ao processo de tomada da perspectiva do outro e da generalização. Desta maneira, para entendermos como se organiza e se constrói o conhecimento, faz-se necessário observar os significados que o sujeito produz sobre essas relações.

1. A participação do seu(sua) filho(a) é muito importante e acontecerá em três encontros, na escola, no horário normal de aulas. No primeiro encontro realizaremos uma entrevista individualmente com algumas perguntas, apoiadas em charges que serão apresentadas aos alunos. No segundo encontro, solicitaremos que os alunos realizem desenhos sobre os temas da pesquisa e também apresentaremos duas histórias para que eles comentem. No terceiro encontro, eles resolverão um desafio cognitivo, individualmente.

2. Esclarecemos que a participação do seu(sua) filho(a) é totalmente voluntária, podendo o(a) senhor(a): não concordar com a participação dele(a), ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo. Esclarecemos, também, que as informações dadas pelo seu(sua) filho(a) serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Para facilitar o registro das informações dadas por ele(a), faremos filmagens registrando apenas as mãos dos participantes e gravações de voz. Esse material será destruído após o uso na pesquisa.

Esclarecemos, ainda, que o(a) senhor(a) não pagará e nem será remunerado(a) pela participação de seu(sua) filho(a). Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão de responsabilidade do pesquisador. Os benefícios esperados são: a ampliação da noção do conhecimento social em relação ao direito à expressão, protesto e greve. Quanto ao risco, pode haver risco mínimo, se considerarmos que algum participante possa sentir-se constrangido de algum modo pelas questões, ou por ser solicitado a desenhar, ou na solicitação de responder ao desafio cognitivo. Caso isso ocorra, o participante será dispensado imediatamente da participação no estudo, sem qualquer ônus e encaminhado ao apoio pedagógico da instituição para um acompanhamento mais minucioso.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar Julise Franciele de Carvalho Freire (Mestranda da Universidade Estadual de Londrina) residente na rua xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx, Londrina/ Paraná. Telefone (43) xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx; e-mail xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao Laboratório Escola (LABESC), no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao(à) senhor(a).

Julise Franciele de Carvalho Freire

Pesquisador Responsável

RG: xxxxxxxxxxxxxxxxxxx Londrina, 30 de outubro de 2015.

Pesquisador Responsável

RG: _____

(**NOME POR EXTENSO DO RESPONSÁVEL LEGAL**), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo com a participação do(a) meu(minha) filho(a) **voluntariamente** na pesquisa descrita acima.

(**NOME POR EXTENSO DO SUJEITO DA PESQUISA**)

Assinatura do Responsável: _____

Assinatura do Sujeito da Pesquisa: _____

Data: _____

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ALUNO MAIOR DE IDADE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

“Direito à Expressão, Protesto e Greve: significações construídas por alunos de diferentes níveis de escolaridade e os processos de tomada da perspectiva do outro e generalização”

Prezado(a) Aluno(a)

Gostaríamos de convidar você a participar da pesquisa “Direito à Expressão, Protesto e Greve: significações construídas por alunos de diferentes níveis de escolaridade e os processos de tomada da perspectiva do outro e generalização”, a ser realizada na “xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx”. O objetivo da pesquisa é compreender a evolução da noção do direito à expressão, protesto e greve, por meio das significações construídas por alunos de diferentes níveis de escolaridade, relacionando-as ao processo de tomada da perspectiva do outro e da generalização. Desta maneira, para entendermos como se organiza e se constrói o conhecimento, faz-se necessário observar os significados que o sujeito produz sobre essas relações.

1. Sua participação é muito importante e ela acontecerá em três encontros, na escola, no horário normal de aulas. No primeiro encontro realizaremos uma entrevista individualmente com algumas perguntas, apoiadas em charges que serão apresentadas a você. No segundo encontro, solicitaremos que você realize desenhos sobre os temas da pesquisa e também apresentaremos duas histórias para que comente. No terceiro encontro, você resolverá um desafio cognitivo, individualmente.

2. Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, portanto, você pode: não concordar com a participação, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo. Esclarecemos, também, que as informações fornecidas por você serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Para facilitar o registro das informações dadas, faremos filmagens registrando apenas as mãos dos participantes e gravações de voz. Esse material será destruído após o uso na pesquisa.

Esclarecemos, ainda, que você não pagará e nem será remunerado(a) pela participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da

pesquisa serão de responsabilidade do pesquisador. Os benefícios esperados são: a ampliação da noção do conhecimento social em relação ao direito à expressão, protesto e greve. Quanto ao risco, pode haver risco mínimo, se considerarmos que algum participante possa sentir-se constrangido de algum modo pelas questões, ou por ser solicitado a desenhar, ou na solicitação de responder ao desafio cognitivo. Caso isso ocorra, o participante será dispensado imediatamente da participação no estudo, sem qualquer ônus e encaminhado ao apoio pedagógico da instituição para um acompanhamento mais minucioso.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar Julise Franciele de Carvalho Freire, (Mestranda da Universidade Estadual de Londrina) residente na rua xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx, Londrina/Paraná. Telefone xxxxxxxxxxxxxxxxx; e-mail xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao Laboratório Escola (LABESC), no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Julise Franciele de Carvalho Freire

Pesquisador Responsável

RG: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx Londrina, 30 de outubro de 2015.

Pesquisador Responsável

RG: _____

(NOME POR EXTENSO DO SUJEITO DE PESQUISA), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.


Assinatura dos participantes: _____


Data: _____

APÊNDICE C - ENTREVISTA CLÍNICA ANOS INICIAIS E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL



Não estou descabelada. É que meus cabelos tem liberdade de expressão!







- 1) Fale um pouco sobre as figuras. O que você está vendo? Você gostou? Por quê?
- 2) Você sabe o que está acontecendo nas duas histórias em quadrinhos? Me conte o que você entendeu.
- 3) Você já ouviu falar em liberdade de expressão ou direito a expressão? O que você acha que é isso? Você já viveu uma situação em que não pôde se expressar? Ou que não teve direito de se expressar?
- 4) Você já ouviu falar em greve? Conte-me o que você sabe sobre greve. Como você sabe que está acontecendo uma greve na sua escola? O que acontece quando sua escola está em greve e o que não acontece quando ela não está em greve?
- 5) Para você, em sua opinião, liberdade de expressão e greve são coisas parecidas ou diferentes? Em que elas são parecidas? Em que elas são diferentes?
- 6) Você acha que liberdade de expressão é um direito? E a greve? É um direito?





- 7) Quem são as pessoas que podem se expressar? Quem são as pessoas que podem fazer greve? Além de se expressar e fazer greve, há alguma outra coisa que podemos fazer para protestar quando não concordamos com alguma coisa? O quê?
- 8) Uma pessoa que não tem direitos de se expressar pode passar a ter? Como ela faria para que os seus direitos fossem respeitados?
- 9) Você acha que o professor tem direito de fazer greve? Por quê? (caso o entrevistado concorde, explorar... E um aluno poderia fazer greve? Como poderia ser?)
- 10) Pensando na sua escola inteira, ou na sua cidade, todas as pessoas podem se expressar? Por que algumas pessoas podem se expressar e outras não? Como poderia ser para que todos tivessem esse direito?

Agora eu gostaria que você fizesse três desenhos: 1 para representar o direito de expressão, 1 para representar uma situação de protesto e 1 para representar uma situação de greve. Depois quero que você construa uma legenda para explicar cada desenho que você fez.

APÊNDICE D - ENTREVISTA CLÍNICA ENSINO MÉDIO E ENSINO SUPERIOR



**Não estou
descabelada.
É que meus
cabelos tem
liberdade de
expressão!**

- 1) Explica o que você entende por liberdade de expressão?
- 2) Em sua opinião, o que é um direito?
- 3) Em sua opinião, o que é uma greve?
- 4) Quais os motivos para que aconteça uma greve?
- 5) Você já viveu alguma experiência de greve? Qual?
- 6) Em sua opinião, liberdade de expressão e greve são coisas parecidas ou diferentes? Em que elas são parecidas? Em que elas são diferentes?
- 7) Em sua opinião liberdade de expressão é um direito? E a greve? É um direito?
- 8) Em sua opinião, quem são as pessoas que podem se expressar? Quem são as pessoas que podem fazer greve?
- 9) Além de se expressar e fazer greve há alguma outra coisa que podemos fazer para protestar quando não concordamos com alguma coisa? O quê?

Faça três desenhos: 1 para representar o direito de expressão, 1 para representar uma situação de protesto e 1 para representar uma situação de greve. Depois quero que você construa uma legenda para explicar cada desenho que você fez.

APÊNDICE E - DILEMAS SOCIAIS – ANOS INICIAIS E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

História 1- Vamos imaginar que uma criança/aluno (da mesma idade do sujeito entrevistado) está assistindo a um programa na televisão e o programa é interrompido por uma notícia de última hora na qual o jornalista diz: Alunos e professores estão acampados em frente a uma escola segurando cartazes nos quais manifestações a favor da greve estão grafadas com os seguintes dizeres: EU APOIO A GREVE! Professores alegam aderir à greve em busca de seus direitos.

O que você acha dessa situação?

Você saberia dizer o que estaria acontecendo na notícia?

História 2- Uma criança (da mesma idade do sujeito entrevistado) estava em sua sala de aula conversando com o colega sobre a greve dos professores que aconteceu este ano e sobre a reposição das aulas que acontecerá no início do próximo ano para cumprir o calendário letivo e para que eles não sejam prejudicados com a perda de conteúdos. Ao ouvir a conversa, a professora imediatamente diz aos alunos: agora é hora de prestar a atenção na aula e não de falar sobre GREVE!

O que você acha dessa situação?

Qual sua opinião sobre a postura dos alunos? Por quê? Explique para mim.

E da postura da professora? Por quê?

APÊNDICE F - DILEMAS SOCIAIS ENSINO MÉDIO E ENSINO SUPERIOR

História 1- Imagine que você está andando pelo calçadão central da cidade de Londrina e se depara com uma manifestação de alunos e professores que deflagraram greve nas escolas públicas estaduais. Alunos e professores estão acampados em frente a uma escola segurando cartazes nos quais manifestações a favor da greve estão grafadas com os seguintes dizeres: EU APOIO A GREVE! Professores alegam aderir à greve em busca de seus direitos. As reivindicações estão sendo explicadas no microfone, nos “jingles” cantados pelo grupo e nos cartazes e faixas que os manifestantes seguram. Você é abordado por um repórter para se posicionar em relação ao que observa. Ele pergunta:

Como você avalia essa situação?

Como você se posiciona em relação aos direitos dos manifestantes?

Qual sua opinião sobre as implicações sociais da greve?

Qual opinião sobre greve como meio de expressão dos manifestantes?

História 2- Você e seus colegas estão em uma discussão na sala de aula sobre a greve dos professores que aconteceu este ano e sobre a reposição das aulas, a necessidade de mudança do calendário acadêmico e os conteúdos escolares a serem repostos. Ao ouvir a conversa, a professora imediatamente interrompe e diz: agora é hora de prestar a atenção na aula e não de falar sobre GREVE!

Qual sua opinião sobre situação?

O que você acha da postura dos alunos? Por quê? Explique para mim.

E sobre a postura da professora? Explique?

ANEXO A - PROVA OPERATÓRIA DE CONSTRUÇÃO DE GENERALIZAÇÃO: O CONJUNTO DAS PARTES. ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO E SUPERIOR

PROVA OPERATÓRIA DE CONSTRUÇÃO DA GENERALIZAÇÃO: O CONJUNTO DAS PARTES⁸

Técnica: O material dessa prova é composto por um conjunto de figuras que podem ser classificadas da seguinte forma: quadrados e círculos, grandes ou pequenos, vermelhos ou verdes, sendo oito classes de elementos cada uma.

Primeiramente, os sujeitos são convidados a escolher as figuras de tal forma que se obtenha um número igual de quadrados e grandes. Em seguida, solicita-se as demais soluções possíveis para o mesmo problema.

Em seguida, são colocados quatro quadrados grandes vermelhos e um grande círculo verde e solicita-se que encontre um número igual de círculos e vermelhos. Depois, pergunta-se: “É possível acrescentar outro círculo vermelho sem destruir a igualdade?” “É possível trocar os grandes círculos verdes por outra coisa (por pequenos?) etc.?”

Apresenta-se, então, ao sujeito um grande quadrado verde e pede-se a ele que encontre uma figura que seja o contrário desta. Em seguida, solicita-se apontar outros contrários e, finalmente, pergunta-se: “Qual é o mais contrário?”, “Existe uma gradação entre os contrários?”. Pede-se também que aponte todos os elementos que não são grandes quadrados verdes.

Avaliação do desempenho do sujeito:

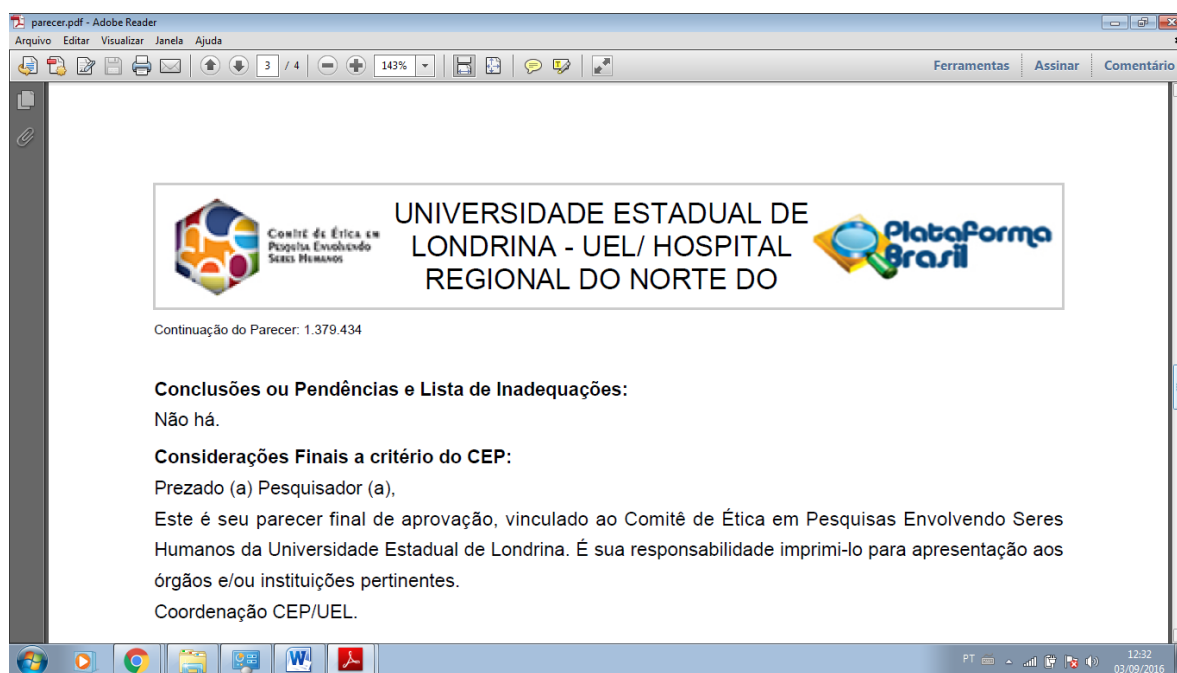
Nível I – apenas comparações entre classes com propriedades semelhantes, conseguindo analisar um critério por vez. O pensamento do sujeito não apresenta intersecções, não há separações corretas.

Nível II – não há antecipações, a identidade é melhor compreendida, ao final do nível aparecem as intersecções.

Nível III – elaboração de divisões heterogêneas, progresso das extensões, negações e generalizações construtivas.

⁸ PIAGET, J. *Investigaciones sobre la generalización*. México: Premia, 1984.


ANEXO B - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA




parecer.pdf - Adobe Reader
Arquivo Editar Visualizar Janela Ajuda

Ferramentas Assinar Comentário

3 / 4 143%

 **COMITÊ de Ética em
Pesquisa Envolvendo
SERES HUMANOS**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL/ HOSPITAL
REGIONAL DO NORTE DO**

 **Plataforma
Brasil**

Continuação do Parecer: 1.379.434

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:
Não há.

Considerações Finais a critério do CEP:
Prezado (a) Pesquisador (a),
Este é seu parecer final de aprovação, vinculado ao Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina. É sua responsabilidade imprimi-lo para apresentação aos órgãos e/ou instituições pertinentes.
Coordenação CEP/UEL.

12:32
03/09/2016