

Professor e seu trabalho:
cotidiano e conhecimento escolar

Sonia Regina Landini

RESUMO

A valorização da subjetividade e da cultura dos grupos minoritários tem sido preocupação dos educadores nas últimas décadas. Tendo como aporte as contribuições de Lulács, Heller e Lefebvre procuramos caracterizar as práticas cotidianas e sua relação com o conhecimento, buscando refletir sobre a tendencial valorização das expressões culturais em sua singularidade em detrimento de uma compreensão mais abrangente da realidade e da função da escola tendo em vista a superação das desigualdades sociais.

PALAVRAS-CHAVE

Cotidiano; Práticas escolares; Conhecimento

Teacher and its work:
daily practise and scholar knowledge

ABSTRACT

The emphasis in the subjectivity and the minority group's culture is a subject of educator's iinterest in the last few decades. Appropriating the contributions of Lulács, of Heller and Lefebvre we intend to characterize daily practice's and its relation with the knowledge, being analyzed especially the tendencial valorization of the cultural expressions in its singularity, having as results a misunderstanding in the comprehension of reality and the school's function, making difficult surpass the social inequalities.

KEYWORDS

Daily practices; School practices; Knowledge



Ao tomamos o trabalho do professor em sua relação com o conhecimento como objeto de análise o fazemos ancorados no pressuposto de que para compreender a educação é necessário compreender, em um primeiro plano, o complexo social, considerando as condições concretas que fundam os mecanismos de reprodução social no cotidiano e das mediações postas.

Procuramos caracterizar as práticas cotidianas tendo como aporte as contribuições de Lulács, Heller e Lefebvre, buscando refletir sobre estas práticas e sua relação com o conhecimento.

Sabemos que a ação dos homens tem como ponto de partida a manutenção da vida e, por meio do trabalho o homem satisfaz suas necessidades, constrói uma relação intrínseca com outros homens, modificando a si e a realidade ao seu redor. No curso do desenvolvimento histórico os homens se tornam cada vez mais sociais, interagindo de modo a obter melhores condições para satisfazer suas necessidades. Dito de outra forma, o homem é expressão da relação entre sua singularidade e sua condição de gênero humano, da genericidade.

A realidade, cada vez mais social, se coloca na forma de uma gama imensa de possibilidades e alternativas, apresentando-se de modo cada vez mais complexo. A reprodução humana diz respeito, deste modo, à reprodução social, à singularidade e à genericidade.

Estão presentes nesse conjunto, é preciso observar, tanto a capacidade cognoscente do sujeito, quanto a objetividade social, ou seja, há uma unicidade e, ao mesmo tempo, um distanciamento entre sujeito e objeto. No contato entre sujeito e objetividade a consciência tem papel de mediação, captando a realidade social, e atuando sobre o sujeito e sobre esta mesma realidade.



A consciência não pode ser reduzida a uma dimensão psicológica e individual, existente *per si*, menos ainda como tão somente gnosiológica(...) Mas como ser social, ela participa do processo social tornando-se um *médium* do movimento, um *médium* da história, que para além de adensar a dimensão gnosiológica, não negando a razão, nem uma teoria do conhecimento da realidade, (...) sofre alterações qualitativas originárias do fato social, ao mesmo tempo, interfere no fato social, modificando-o, segundo a linha de desenvolvimento, sempre contraditória, do complexo social. (SILVA JUNIOR; GONZÁLEZ, 2001, p.108)

Nesse processo, a formação humana se constitui. Tendo em vista a racionalidade objetiva de uma dada sociedade, em um dado momento histórico, o homem se reafirma como ser social, atuando no desenvolvimento de sua humanidade enquanto singular e gênero humano por meio do trabalho, ou seja, por meio de sua prática social. Aqui se processa um movimento de transformação tanto na esfera do sujeito singular, como na esfera social. Portanto “...o trabalho é a mediação fundante da distinção, e concomitante articulação, entre as esferas da subjetividade e objetividade.” (LESSA, 1997, p. 93).

Sob a égide do capital, no entanto, a racionalidade centrada na mercadoria e, portanto, no trabalho abstrato - produtor de mais-valia - impera, e impulsiona os homens a agirem de modo a reproduzirem as condições de domínio de uns sobre os outros. Esta condição, posta no plano da imediaticidade, se apresenta nos diversos planos da sociedade, buscando tornar hegemônica a condição de produção e intercâmbio de mercadorias, sem que se explicita o fato de ser a própria força de trabalho uma mercadoria, então trocada por um salário. Entre as esferas ideológicas está a educação institucionalizada, que tende a operar na imediaticidade, reproduzindo os valores postos socialmente. É preciso, no entanto, considerar esta relação em sua natureza conflituosa. A produção de mercadorias, no capitalismo, se apresenta na forma de contradição entre a dimensão humana em sua relação com a natureza, transformando-a, e a dimensão social, em que, no capitalismo, se impõe o distanciamento do homem com relação ao objeto, com o processo e com o produto de seu trabalho. Esta contradição, entre realização e não realização, opera de modo a gerar no ser social conflitos e insatisfações.



No caso específico do trabalho docente este tem como pressuposto a ação voltada à condução dos processos de ensino com a finalidade de proporcionar aos alunos a apropriação, assimilação e generalização do conhecimento científico. Tal ato se caracteriza como uma prática em que o processo de trabalho, bem como o produto, o resultado final, são autonomamente organizados pelo docente, o que significa que os meios e a escolha de alternativas para a consecução dos objetivos são conscientemente definidos pelo professor. Isto implica que o significado da ação docente está relacionado ao desenvolvimento do gênero humano, de modo a potencializar a consciência dos sujeitos sobre as condições postas e suas escolhas alternativas. Deste modo, o sentido da ação docente se caracteriza pela realização de uma atividade fundamental para a condição de humanização.

No entanto, as condições históricas definem um caráter particular para a ação docente, tendo em vista seu papel no processo de reprodução social. Isto significa dizer que, no capitalismo, a ação e as práticas docentes formalmente se caracterizam pelo processo de reprodução da propriedade privada e da desumanização, conflitando-se com a possibilidade de desenvolvimento das condições de humanização por meio do conhecimento. Esse quadro conflituoso imprime um caráter contraditório à sua atuação cotidiana, limitando o significado de seu trabalho e, ao mesmo tempo, imprimindo um novo sentido à sua prática. Tal condição é geradora de diferentes formas de reação, que podem levar a acomodação e à alienação ou desencadear mecanismos de resistência tanto individuais quanto coletivos. Portanto, é no cotidiano que todas as ações começam e terminam, sendo o *locus* de toda a vida contraditória do homem.



COTIDIANO ESCOLAR

Lukács (1974) afirma que é no cotidiano que todas as ações começam e terminam, sendo, portanto, o *locus* de toda a vida contraditória do homem. É importante lembrar que para Lukács a vida humana tem como princípio ontológico fundamental o trabalho, tanto em sua expressão alienada, como em sua expressão realizadora. O trabalho é "...por sua essência uma inter-relação entre homem e (sociedade) natureza, tanto inorgânica (utensílios, matéria-prima, objeto do trabalho, etc.) como orgânica, inter-relação que (...) antes de mais nada assinala a passagem, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social." (LUKÁCS, 1981, p. 14)

É nesse intercâmbio entre homem e natureza que a produção e reprodução da vida social toma corpo. "No trabalho estão gravadas *in nuce* todas as determinações que (...) constituem a essência de tudo que é novo no ser social. Deste modo, o trabalho pode ser considerado fenômeno originário, o modelo do ser social..." (LUKÁCS, 1981, p. 14).

No intuito de satisfazer suas necessidades, mediante as condições objetivas dadas, o ser humano é capaz de prever em sua consciência o fim a ser alcançado com sua ação (teleologia). Esse processo ocorre a partir do reflexo na consciência de nexos causais (causalidade) presentes na realidade e que são postos em movimento, tendo em vista o fim a ser alcançado, bem como as melhores maneiras para alcançar este fim. Assim, "...o significado da causalidade posta consiste no fato de que os anéis, as cadeias causais, etc., são escolhidos, postos em movimento, abandonados ao seu próprio movimento, para favorecer a realização do fim estabelecido desde o início." (LUKÁCS, 1981, p. 71).

São as necessidades humanas, portanto, que caracterizam os processos de objetivação social e de socialização. Vale lembrar que na condição de ser- racional e histórico o homem se coloca as necessidades as quais pode satisfazer. Neste processo são estabelecidas as mediações entre homem e realidade social/natureza.



Com o desenvolvimento das forças produtivas e consolidação do capitalismo, caracterizado pela exploração do trabalho não pago (mais-valia) e a consolidação da forma valor, estruturam-se mecanismos de reprodução social que visam à garantia desta exploração, estabelecendo práticas alienadas/estranhadas. Estes mecanismos de reprodução são introjetados por meio dos aparatos ideológicos e se transformam em ações cotidianas, imperceptíveis. Vale ressaltar, no entanto, que os processos de reprodução tendem a garantir a manutenção da exploração, mas também acirram as desigualdades sociais, o que desencadeia conflitos sociais e lutas na direção de processos menos exploratórios de vida.

Aqui, com base em Lukács, podemos identificar a dualidade posta com a sociedade de classes entre indivíduo e gênero humano. É esta dualidade que caracteriza o cotidiano alienado. Ou seja, a cotidianidade expressa a pressão extrema posta socialmente na direção de uma prática individualizante, facilitadora da reprodução das condições de exploração. Dito de outro modo, as práticas cotidianas são contraditórias visto que as objetivações do ser social também tendem à realização, desencadeando reações/mediações que retornam ao cotidiano alienado e enriquecem-no. A cotidianidade marcada pelo individualismo e pragmatismo, gera formas de sua superação

Nesse mesmo modo de refletir o cotidiano como espaço das práticas sociais contraditórias Agnes Heller chama atenção para o fato de que a contradição posta na sociedade capitalista entre ser singular e genérico leva a práticas também contraditórias, mas que tendem ao senso comum, a uma compreensão alienada das condições postas. Como características do cotidiano Heller identifica a **esfera cotidiana e não cotidiana**. A primeira, a esfera da vida não cotidiana representa o grau máximo de avanço social, relacionada às objetivações genéricas para-si (ciência, filosofia) que se caracterizam pela compreensão do caráter universal do gênero humano. A segunda, a esfera da vida cotidiana diz respeito à reprodução da vida individual e coletiva marcada por objetivações genéricas em si. Neste âmbito, estão presentes as ações calcadas nos processos histórico-sociais que se caracterizam pela ação, por sentimentos e por pensamentos alienados, visto que a sociedade contemporânea



impede aos indivíduos a apropriação da genericidade para-si, de compreender a genericidade e universalidade das práticas humanas.

Entre as características da vida cotidiana estão: *o agir espontâneo*, que consiste na ação sem a compreensão real da realidade, a-crítica, que marca a maioria das atividades simples, mas também as que se tornam frequentes nas ações rotineiras de trabalho; *a possibilidade*, tendência a realizar atividades sem a certeza de seu resultado; *economicismo*, busca segura de resultados; *o pragmatismo*, ação voltada para a prática, sem reflexões, na busca de resultado seguro; processos de *ultrageralização*, ações baseadas em experiências prévias, individuais e sociais, e que se caracteriza pela imitação e/ou analogia.

Quanto mais o valor econômico assume preponderância, maior a tendência de reproduzir as formas de atuação que levam à práticas espontâneas, pragmáticas, por meio de mecanismos ideológicos. O cotidiano alienado, a cotidianidade, se revela por práticas que *tendem* à manutenção do posto socialmente. No entanto, em uma compreensão dialética, evidencia que “...na realidade, os homens não são manipuláveis indefinidamente em qualquer direção, pois sempre existe um ponto limite, um limes no qual deixam de ser objetos e se transformam em sujeitos” (HELLER, 1972, p. 99).

Lefebvre também ressalta o cotidiano como expressão das práticas contraditórias que tendem à reprodução da lógica de mercado

[...] `cotidiano´ designa a entrada dessa vida cotidiana na modernidade: o cotidiano enquanto objeto de uma programação cujo desenrolar é comandado pelo mercado, pelo sistema de equivalências, pelo marketing e a publicidade. Quanto ao conceito da `cotidianidade`, ele ressalta o que é homogêneo, repetitivo, fragmentário na vida cotidiana: os mesmos gestos, os mesmo trajetos [...] (LEFEBVRE, 1989, p.34).



Tal manipulação se reflete nas práticas sociais e podem ser apreendidas por meio das representações sociais, nas manifestações da relação entre percebido e concebido. O percebido é a interpretação do vivido e concebido é a expectativa- individual e social. No cotidiano as representações manifestam as relações entre concebido e vivido, tendendo à repetição e homogeneização. A cotidianidade para Lefebvre também assume a conotação de práticas manipuladas, programadas, caracterizadas: pela homogeneidade, por meio das normatizações e da burocracia; pela fragmentação, marcada pela divisão do trabalho, pela cisão entre sujeito e objeto, levando ao individualismo; pela hierarquização, das relações de poder e dos saberes.

Assumindo como ponto de partida a noção de cotidiano e cotidianidade, presentes de modo distinto, porem semelhantes nos autores citados, podemos pensar as praticas cotidianas no interior das instituições escolares.

A escola como instituição tem por objetivo "extrapolar", superar o conhecimento cotidiano por meio do desenvolvimento de uma compreensão científica da realidade. Isto não significa negar o conhecimento de que os indivíduos são portadores, adquirido nas vivencias- sempre contraditórias-, mas aprimorá-lo, desvendá-lo.

A educação escolar, portanto, deve superar as práticas superficiais, fragmentadas e espontâneas tornando-se uma prática conscientemente orientada. Ao pensarmos em práticas conscientemente orientadas estamos sugerindo que se estas extrapolem os modismos, a reprodução de teorias pedagógicas e que seja possível refletir objetivamente sobre as bases e conseqüências de tais teorias e modelos. Duarte (1996, 2000) e Rossler (2003) têm insistido, por exemplo, na apropriação do construtivismo pelos educadores revelando uma apropriação imediatista e espontaneísta da teoria construtivista.



Duarte (2003) analisa também a apropriação dos pressupostos de Schoon sobre profissional reflexivo, da reflexão-na-ação e de que como a compreensão do autor sobre saber escolar leva-o a defender, para a escola e formação de professores, um saber baseado no saber não escolar, não científico, tendo em vista o caráter categorial do saber escolar, limitando, por assim dizer, o situacional.

A apropriação de teorias, de modelos, e de propostas pedagógicas se dá muitas vezes sem a consciência das bases teórico-metodológicas que sustentam tais proposições.

Outro aspecto consiste no fato de que, por meio das políticas educacionais, adentram o espaço escolar diretrizes que carregam consigo transformações significativas na formação e nos resultados da ação educativa. Por exemplo, as propostas de educação inclusiva que tomam corpo nos últimos anos são, indubitavelmente, um desejo social na direção da democratização do acesso escolar. No entanto, tais proposições têm como ponto de partida orientações das agências multilaterais, em particular do Banco Mundial, tendo em vista a disseminação da noção de educação como valor econômico. “As reformas educacionais, “(...) além de trazerem elementos epistemológicos estranhos à esfera educacional (do mundo dos negócios), [...] exacerbam os conflitos intraclasses por meio da intensificação do individualismo [...]”. (FERRETI ; SILVA JÚNIOR, 2000, p.57)

Ainda que nos pareça adequado apoiar os processos inclusivos é preciso verificar quais as bases de sustentação destas proposições. Investir em determinados setores da população, até então marginalizados, é fundamental. O que precisamos questionar é até que ponto estas proposições não significam deixar de investir na universalização do acesso? A focalização das ações educativas pode ter conseqüências mais nefastas do que positivas caso não tenhamos a compreensão das reais conseqüências. Focalizar as necessidades de aprendizagem pode significar promoção de desigualdades mais do que igualdade.



Associada às políticas focais está uma forte linha de argumentação na direção das micro-relações sociais em detrimento de uma compreensão mais conjuntural. Se, por um lado, há uma tendencial transferência de responsabilidade para a escola na direção da resolução dos problemas de desigualdade social, o que já é por si um problema, a desigualdade social é compreendida como atenção aos problemas como raça e gênero, deslocando da condição econômica e política a problemática da desigualdade.

Na prática cotidiana no interior das escolas somos responsáveis por atuar na direção de diminuir os conflitos entre negros e brancos, homens e mulheres, o que transforma radicalmente o foco de ação da escola, ou seja, o foco passa a ser resolver questões práticas e imediatas acreditando-se que a escola e os educadores devam resolver um problema estrutural e histórico. Nesse quadro, o conhecimento científico deixa de ser o objeto e objetivo primordial de nossas práticas, transformando a escola em uma instituição de assistência social.

Nossas práticas cotidianas, portanto, são imediatistas, pragmáticas, espontâneístas. O apelo é forte visto que desejamos uma escola capaz de auxiliar os alunos na sua trajetória, o que inclui garantir uma possibilidade de emprego, uma vida mais regrada por padrões morais e democráticos. Mas, seria este o objetivo da escola? Como podemos garantir uma vida mais digna se não tornarmos possível para nossos alunos o domínio científico do fazer cotidiano?

Nesse aspecto, é preciso salientar que as diferenças sociais não passam apenas pela desigualdade histórica entre brancos e negros, homens e mulheres, mas pelos interesses econômicos que as mantêm. Dito de outro modo, a compreensão da estrutura social, das condições objetivas de nossa sociedade é peça-chave para que possamos, no mínimo, não reforçar as desigualdades sociais, mesmo acreditando que estamos atuando na direção de minimizá-las.



Para compreender nossas práticas cotidianas é necessário, portanto, questionar: como os professores concebem a educação escolar; de que modo a organização do ensino permite uma relação mais cooperativa entre alunos e professores, professores e seus pares; quais as condições de trabalho e como elas interferem na compreensão do sentido da educação escolar; em que medida as políticas educacionais, incluindo aquelas que dizem respeito à formação de professores, dissemina valores individualistas, produtivistas e pragmáticos.

Essas questões podem revelar as bases epistemológicas que norteiam as práticas no interior das instituições educativas. Refletir sobre a nossa ação requer mais do que identificar respostas imediatas para problemas pontuais. A apropriação espontânea de tendências pedagógicas, a busca por resultados práticos e imediatos, a competição exacerbada na direção da detenção do poder, acabam por revelar nossa incapacidade de compreender a totalidade das relações sociais, distanciando nossas práticas da humanização.

Para que a razão possa desempenhar a função que lhe cabe na reflexão que deve complementar e "corrigir" a intuição, a opção vital, ela deve se debruçar autocriticamente sobre si mesma, deve estar permanentemente atenta para não se encastelar em esquemas utilitários, em modelos teóricos que em nome da práxis acabem sempre entronizando um pragma tosco e truculento. (KONDER, 2000, p.33)

A questão, portanto, consiste em verificar como nossas práticas cotidianas nos permitem atuar na direção da humanização, do gênero humano. Aqui cabe extrapolar nossos desejos e intenções e considerar nossas práticas efetivas. Para tanto, as bases teóricas são essenciais para que compreendamos a relação entre mundo real, objetividade social, e os sujeitos e suas subjetividades. Valorizar a subjetividade, os diferentes saberes é condição *sine qua non*, possibilitando maior aproximação dos sujeitos. No entanto, é ponto de partida e não de chegada. Se não municiarmos a nós e aos nossos alunos com conhecimentos científicos estaremos sempre perpetuando a desigualdade entre quem domina e quem não domina estes conhecimentos.



Atuar na direção da humanização, do humano-genérico exige mais do que a reflexão, mas a apropriação do conhecimento acerca das tramas postas na sociedade cujo princípio consiste na exploração do homem pelo homem. Não considerar o aspecto econômico que envolve a educação significa olhar apenas parcialmente para o fenômeno educativo, o que leva a práticas homogeneizadoras, espontâneas, pragmáticas e, portanto, reprodutoras da alienação.

Em sua discussão sobre ideologia Lukács (1981 , VII-VIII) salienta:

[...]a unidade social do homem, a sua existência como pessoa é revelada no modo pelo qual reage às alternativas que lhes são postas pela vida; as reflexões que nele precedem as decisões não são jamais, por certo, de todo indiferentes para o quadro compreensivo desta singularidade, **todavia, é na cadeia das escolhas-decisões de sua vida que se exprimem a verdadeira essência da singularidade social, o caráter pessoal do homem.** De outro lado e ao mesmo tempo, porém, todas as alternativas entre as quais o homem toma suas decisões são produtos daquele *hic et nunc* social no qual ele deve viver e agir; [...] O homem é, portanto, pessoa enquanto ele mesmo realiza a escolha entre estas possibilidades. Ele pode verdadeiramente, pela sua autêntica originalidade, encontrar uma resposta não utilizada pelos seus contemporâneos [...] (grifos nossos)

Nossas ações, nossa compreensão das contradições e conflitos no interior da escola exige a compreensão das condições objetivas, tanto no plano macro, como no plano da sala de aula. Aqui tomam relevância o currículo, as formas de organização do saber, as formas de gestão, ou seja, as práticas cotidianas em sua concreticidade.

A superação de concepções que enfatizam a existência humana deslocada espacial e temporalmente, descolada da objetividade social, desassociando o homem da práxis social, nos leva à transposição do Eu-Tu, da condição singular para a particularidade, na direção de práticas efetivamente orgânicas.

Nesse campo a concepção de conhecimento é central. A referência científica que deve nortear nossas práticas perpassa tanto os conteúdos científicos relacionados às disciplinas escolares, quanto a compreensão de nossa condição como sujeitos e como profissionais.



Com relação aos conteúdos científicos sabemos que os processos de escolha e consolidação do que é ensinado

[...] não são construídos a partir de critérios exclusivamente epistemológicos ou referenciados em princípios de ensino-aprendizagem, mas a partir de um conjunto de interesses que expressam relações de poder da sociedade como um todo, em um dado momento histórico (LOPES, 1999, p. 3).

No entanto, em que medida os professores têm consciência dos interesses econômicos e políticos que norteiam a valorização de uma ou outra epistemologia, e em que medida consideram estas escolhas nas suas práticas cotidianas.

Diferentes estudos sobre disciplinas escolares, saber escolar, saberes docentes, têm sido realizados, entre os quais aqueles realizados por Chervel (1990), Chevallard (1991), Forquin (1996), Moreira (1994), Young (1971). Não pretendemos resgatar a complexidade destas discussões e estudos. Nos interessa indicar que se faz necessário superar a apropriação espontaneísta das proposições pedagógicas que norteiam as políticas educacionais e avaliar suas reais consequências. Aqui nos referimos à recorrente valorização das condições e dos saberes dos diferentes atores envolvidos no processo educativo como fator preponderante nos processos educativos democráticos. No entanto, esta valorização não pode se sobrepor às reais funções da escola, qual seja: disseminar e socializar o conhecimento científico a fim de permitir um acesso mais democrático à esse conhecimento. Não se trata de democratizar o acesso à escola, mas o acesso ao conhecimento científico.

O conhecimento científico é base para a compreensão dos mecanismos naturais, sociais, biológicos. O acesso a este conhecimento tem sido marcadamente desigual e aqui concentra-se nossa preocupação. A valorização da escola como espaço de democratização não procede se não estiver associada à socialização do conhecimento científico. Aqui todo cuidado é pouco quando pensamos em valorização das histórias e condições de nossos alunos. Nossas práticas, perpassando a escolha dos conteúdos e como nos posicionamos frente aos desafios postos cotidianamente exigem uma compreensão mais abrangente do que representamos. Por



sua vez, exige uma compreensão maior acerca do significado do trabalho do professor na sociedade.

Além disso, é preciso considerar que a valorização das diferentes culturas no interior da escola, em particular as proposições que enfatizam a cultura como elemento norteador na construção do currículo, podem incorrer no erro de: 1. deconsiderar o conhecimento científico como objeto da instituição escolar; 2. considerar a cultura dos diferentes grupos/ classe como expressão total e não como expressão possível, desconsiderando a expressão alienada da realidade, ou seja, a cultura como expressão construída a partir do não acesso aos bens culturais na sua totalidade.

O reconhecimento da diversidade cultural em detrimento do monoculturalismo tem caráter positivo somente se puder desvendar a carência daqueles sujeitos marginalizados no que tange ao acesso aos bens culturais e ao conhecimento científico.

Não se trata de reescrever o conhecimento, mas reescrever a trajetória do acesso ao erudito, ao científico, caso contrário incorremos no risco de basear as ações escolares apenas no saber popular, fato este que afastaria mais do que aproximaria os sujeitos de uma condição mais igualitária.

Nossa intenção, portanto, é evidenciar a necessidade de resgatar a noção de totalidade, aqui como expressão da realidade tomada "...como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido." (KOSIK, 1969, p.35).

A busca pela resolução dos problemas históricos que envolvem a marginalização de setores inteiros da sociedade no que diz respeito ao acesso à escola e ao conhecimento escolar não pode ser resolvido apenas com o resgate das diferentes expressões culturais. É preciso que, nas práticas cotidianas postas na cotidianidade, ao resgatar a expressão alienada dos diferentes segmentos, possamos construir caminhos que nos auxiliem a superar a alienação e não mantermos-nos presos à ela, reproduzindo-na. Capturar as diferentes



expressões culturais exige uma postura teórico-metodológica que possa apreender a expressão mediativa destas diferentes manifestações, permitindo-nos partir destas para avançar na direção da ampliação do conhecimento.

A captura das expressões por meio da categoria mediação nos permite apanhar a particularidade, aquilo que é expressão singular e, ao mesmo tempo, da genericidade humana. A valorização **apenas** do que próprio a um grupo ou segmento, a singularidade, contraria a superação das desigualdades existentes.

REFERÊNCIAS

- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n.2, p. 177-229, 1990.
- CHEVALLARD, Y. **La Transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Argentina: La Pensée Sauvage, 1991.
- DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: ago. 2005.
- _____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 1996.
- _____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.
- FERRETI, C.J.; SILVA JÚNIOR, J.R. Educação profissional numa sociedade sem empregos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.109, p.43-66, mar. 2000.
- FORQUIN, J.-C. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 1, v. 21, p. 187-198, 1996.
- KONDER, L. **Os sofrimentos do homem burguês**. São Paulo, SP: Editora SENAC, 2000.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1969.



LEFEBVRE, H **Critique de la quotidienne**: II – Fondements d'une sociologie de la quotidienneté. Paris: L'Arche, 1991

_____. **La presencia y la ausencia**: contribución a la teoría de las representaciones. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.

_____. **Sociologias contemporâneas**: entrevistas do Le Monde. São Paulo, SP: Ática, 1989.

LOPES, A. R. C. **Conhecimento escolar**: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro, RJ: Ed. UERJ, 1999.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1972.

LUKÁCS, G. **Estética**. Barcelona: Grijalbo, 1974. (v.1).

_____. **Ontologia do ser social**. Trad. Ivo Tonnet. Roma: Riuniti, 1981.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo, SP: Cortez, 1994.

ROSSLER, J. H. **Sedução e modismo na educação**: processos de alienação na difusão do ideário construtivista. 2003. 296 fl. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista de Araraquara, Araraquara, 2003.

SILVA JUNIOR; GONZÁLEZ, J. C. **Formação e trabalho**: uma abordagem ontológica da sociabilidade. São Paulo, SP: Xamã, 2001.

YOUNG, M. **Knowledge and control**: new directions for the Sociology of education. Londres: Collier-Macmillan, 1971.



Sonia Regina Landini

Doutora em Educação pela PUC/SP;
Professora Doutora junto
ao PPGE da UFPR
E mail: slandini@uol.com.br

Recebido em: 11/03/2009
Publicado em: 23/12/2009