

# A PROFESSORA E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE O ENSINO\*

Sonia Teresinha de Sousa Penin

Professora da Faculdade de Educação da USP

---

## RESUMO

Com o objetivo de estudar a construção do conhecimento da professora sobre o ensino, o artigo trata de algumas questões teórico-metodológicas relacionadas ao estudo da construção do conhecimento de modo geral. Examina, em particular, os conceitos "saber", "conhecimento" e "representação", assim como as relações recíprocas que estabelecem. A suposição que norteia a reflexão é que a construção do conhecimento, assim como a da própria subjetividade, se dá a partir de matrizes sociais, mediadas pela cultura e pela linguagem, que chegam ao sujeito como representações. Nessa mediação a vivência e o vivido são de importância fundamental, e, no caso da professora, ganha relevância a cultura escolar, especialmente as relações que estabelece com os alunos.

CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO — REPRESENTAÇÃO DO PROFESSOR — CULTURA ESCOLAR

## ABSTRACT

THE TEACHER AND THE CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE OF TEACHING; THEORETICAL-METHODOLOGICAL ISSUES.

To study the construction of the knowledge a teacher has of teaching, this article addresses some questions on theory and methodology related to the study of the building of knowledge in general. It examines, in particular, the concepts of "knowing", "knowledge", and "representation", as well as the reciprocal relations that they establish. The supposition that orients this view is that the building of knowledge, like that of subjectivity itself, is an offshoot of social matrixes, mediated by culture and language, which come to the person as images. In this intermediation, experiencing and that experienced are of vital importance and, in the case of the teacher, school culture gains relevance, especially in the relations he/she establishes with the students.

---

\* Este texto, salvo algumas reformulações, é parte da tese apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de professora livre-docente em Didática na Faculdade de Educação da USP, em novembro de 1993.

**Sócrates:** O que Crátilo, que te repugna: ser o nome a representação do objeto?

**Crátilo:** Não, isso me agrada. (...) Sou do parecer, Sócrates, que os nomes instruem, sendo-nos lícito afirmar com toda simplicidade que quem conhece as palavras conhece também as coisas.

**Sócrates:** E se quem primeiro estabeleceu os nomes, se a sua concepção era errada, que nos poderá acontecer, senão sermos enganados? (...) Se for verdade que teremos de procurar fora dos nomes alguma coisa que nos força ver sem nomes... será possível conhecer as coisas sem o auxílio dos nomes... Se é possível aprender as coisas tanto por meio dos nomes como por elas próprias, qual das duas maneiras de aprender é a mais segura e bela? (...) O modo de alcançar o conhecimento das coisas ou de descobri-las é questão que talvez ultrapasse a minha capacidade. Basta-nos termos chegado à conclusão de que não é por meio de seus nomes que devemos procurar conhecer ou estudar as coisas, mas, de preferência, por meio delas próprias.

(Platão, *Diálogos - Teeteto e Crátilo*)

A epígrafe lembra quão longe na nossa civilização a problemática do conhecimento instigou os homens com espírito arguto. Indica também quão rebelde e fugidia a questão tem-se apresentado aos pensadores ao longo dos séculos, posto que um posicionamento frente a ela é ainda central para definir a direção de uma reflexão e, conseqüentemente, a perspectiva de uma pesquisa.

De fato, a crença numa forma ou concepção de conhecimento e o modo como lidamos com o conhecimento já elaborado no interior da nossa área de atuação profissional desenham o campo dos possíveis de uma empreitada de cunho investigativo.

Neste texto, exponho um segmento de minhas reflexões sobre essa problemática, importante à pesquisa de modo geral, mas, sobretudo, àquela que enfoca o conhecimento de um sujeito como objeto de estudo.

Iniciarei apresentando diferentes posições a respeito das noções *saber cultural* e *conhecimento sistematizado*; em seguida, mencionarei algumas das características do saber cultural, do conhecimento sistematizado e das relações entre eles no âmbito da escola; depois, tratarei dos conceitos e das relações entre *representação* e *conhecimento*, retomando aspectos históricos dessa discussão; por último, discorrerei a respeito de alguns mecanismos presentes na construção do conhecimento da professora, tendo em vista suas relações com o conhecimento sistematizado, o saber cultural/cotidiano e a própria vivência.

## SABER CULTURAL E CONHECIMENTO SISTEMATIZADO

Neste trabalho, utilizarei o termo *conhecimento* para me referir àquelas formulações, consideradas válidas pela Epistemologia, reservando a denominação *saber* para as demais formas de conhecimento ("cotidiano", "leigo", "tradicional" ou "empírico")<sup>1</sup>. Para a Epistemologia, os conhecimentos válidos podem ser de dois tipos: um, referente àqueles formulados a partir do método científico, organizando um corpo de conceitos, proposições e teorias bem definidas; o outro tipo de

conhecimento válido refere-se a conjuntos de saberes que, mesmo não atendendo integralmente aos critérios científicos, mas não dispensando os critérios racionais, formulam enunciações contendo "figuras epistemológicas" que possibilitam serem eles considerados dentro dos parâmetros da Epistemologia (Foucault, 1969, especialmente p.218-22). Trata-se aqui do conhecimento organizado por diferentes disciplinas no campo das Humanidades, das Artes etc. O conhecimento sistematizado por esses métodos rigorosos, científicos e/ou racionais, é também chamado de *saber erudito*.

Diferentemente, saberes há que não alcançam os limites da cientificidade ou dos rigores avaliativos aceitáveis pela Epistemologia (minimamente, normas de verificação e coerência). Eles firmam-se numa estabelecida condição de existência, ou seja, numa "positividade". Esses saberes, que as pessoas identificam em seu dia-a-dia, procedem não do conhecimento sistematizado ou erudito mas das regularidades de determinadas "formações discursivas" — as práticas discursivas — distintas e autônomas, presentes na prática social<sup>2</sup>. Para Foucault, tomar as formações discursivas e não a epistemologia como parâmetro para o estudo do saber permite orientar a análise não só na direção da *epistême* mas também na "dos comportamentos, das lutas, dos conflitos, das decisões e das táticas" (p.220)<sup>3</sup>. Esse caminho ele o denomina estudo "arqueológico do saber", diferindo-o do estudo epistemológico, este o considerado pelos filósofos da ciência.

Ao tender para essa perspectiva de análise do saber, não adoto, todavia, a metodologia que Foucault propõe para a análise arqueológica. Minha atitude se deve não àquilo que ela considera mas ao que deixa de considerar. A análise de Foucault centra-se no estudo dos discursos, entendidos como "práticas que obedecem regras" (Foucault, 1969. p.164-5) e propõe uma análise diferencial das modalidades do discurso, descrevendo de forma sistemática um "discurso-objeto", mas não procura alcançar a instância do "sujeito criador". Nesse sentido, a obra não é para ele um recorte pertinente, mesmo se a colocarmos em seu contexto global ou na rede de causalidade que a sustenta. Ao diferenciar a análise arqueológica daquela própria da história das idéias, afirma que o discurso não é um "documento" (signo de outra coisa), mas um

- 1 Apesar de haver aceitação geral de que a Epistemologia cuida de investigar uma forma específica de conhecimento, o científico, ficando o estudo das demais manifestações epistêmicas para o âmbito da teoria do conhecimento, há autores que inserem na Epistemologia o estudo de todos os tipos de conhecimento, distinguindo, entretanto, a epistemologia leiga da científica. Entre esses autores se encontra Moscovici (1982).
- 2 Esse entendimento relativo ao saber — identificando vários limiares, entre eles o da cientificidade, o da epistemologização e o da positividade — eu o retiro da formulação de Foucault (1969), especialmente cap. IV.
- 3 A tradução das citações de autores estrangeiros, cuja referência na bibliografia final pertencem ao livro original, é de minha autoria. (N. da A.)

“monumento” (analisado em seu próprio volume) (p.159).

A análise proposta por Foucault, do meu ponto de vista, parece necessária mas não suficiente para os propósitos da pesquisa educacional. Mesmo nos restringindo ao estudo do discurso, análises mais apropriadas são aquelas que consideram as condições de enunciação e sua gênese, como as propostas por Bakhtin, entre outros (Bakhtin, 1990).

Considero que o valor de Foucault está, sobretudo, no seu enfileiramento com os autores que questionam a epistemologia como parâmetro único ao estudo válido do saber. Sua análise arqueológica a respeito da *epistémé* nos ensina que muitas formações discursivas, hoje identificadas como ciência, nasceram com outra configuração — em geral, como práticas discursivas —, tornando-se, posteriormente, científicas. Da mesma forma, o quadro que organiza a respeito da conformação do saber no início da idade moderna, desde o aparecimento das ciências empíricas e as chamadas ciências humanas, apresenta-se como um bom ponto de partida para a análise do saber contemporâneo<sup>4</sup>.

Apontar as limitações advindas da consideração de *válido* apenas dos saberes com *status* epistemológico não deve significar, contudo, minimizar esforços na busca da epistemologização dos saberes em estado de organização menos rigoroso. Ao contrário, os esforços de epistemologização se justificam devido ao fato de que muitas das coisas existentes no real só são percebidas depois de conceituadas e nomeadas. A importância da nomeação das coisas, no seio do pensamento moderno, foi apontada por Nietzsche (1983). Lefebvre enfatiza essa descoberta de Nietzsche, lembrando, entre outros exemplos, a importância da nomeação e conceituação de “trabalho social” efetuadas por Marx, no desenrolar histórico recente. Para Lefebvre, a linguagem nasceu socialmente com Nietzsche, já que antes dele — e, afirmo eu, apesar do alerta de Platão — a linguagem era sinônimo de verdade (Lefebvre, 1980). O valor da descoberta de Nietzsche reside principalmente no fato de que, ao enunciar que o poder está em toda parte e não somente no Estado, desvelou, junto com a linguagem do poder, o poder da linguagem.

Assim como é importante a epistemologização dos saberes existentes numa dada área, da mesma forma é essencial desconfiar daquilo que já está formulado sobre o real. A constante aproximação com o real, sem as amarras do que sobre ele já foi conceituado, apresenta-se como tarefa perene.

Mesmo pressupondo que no âmbito das ciências humanas, e particularmente na área da Educação, nem todo saber identificado no real tenha como destino a ciência, continua sendo necessário o empenho de sistematização do já conhecido. Não se pode renunciar jamais às normas de verificação e de coerência sobre os saberes identificados. O importante é estar ciente de que o sistematizado refere-se apenas a uma parte do existente ou a um momento de compreensão do real. Mais ainda, que dada a natureza

das ciências humanas, muitas vezes o que está sistematizado refere-se tão-somente a uma interpretação (representação) do real. Nesse sentido, afirma Lefebvre que os conhecimentos nascem relacionados com as ideologias: um misto de conhecimento e de interpretação (Lefebvre, 1968).

O enredamento do conhecimento com a interpretação do sujeito que o formula tem sido identificado não só no âmbito das ciências humanas mas também no das empíricas e até no das dedutivas (Santos, 1988).

Essas questões servem, entendo, para indicar o quão importante é um pesquisador se colocar na dupla situação: por um lado, tentar epistemologizar os saberes disponíveis; por outro, abrir caminho no sentido oposto, desconfiando do “já posto” e perseguindo, com a utilização do pensamento crítico, imagens, práticas e outros indícios presentes na vivência. Sobre essas situações são pertinentes as afirmações de Lefebvre: “Cada conceito se descobre durante uma investigação que, desde o princípio, implica um sentimento positivo assim como uma crítica negativa do que tomava o lugar do conceito (símbolos, imagens etc.)” (1980. p.17) e “Se o conceito tem limites, o pensamento crítico não os admite; ele ataca o existente” (1981. p.27).

## SABER CULTURAL, CONHECIMENTO SISTEMATIZADO E ESCOLA: CONSTRUINDO A CULTURA ESCOLAR

Numa dada cultura, conhecimentos sistematizados coexistem com saberes que apresentam níveis variados de elaboração, provenientes da mídia, da política, de regionalismos e de outros lugares. Tais conhecimentos e saberes compõem parte do imaginário ao qual têm acesso as pessoas dessa cultura. São “parte” porque o imaginário pode ultrapassar conhecimentos e saberes, alcançando coisas, objetos ou sensações compartilhadas e até emoções.

Na escola, o professor é envolvido não só por essa cultura geral, mas também é exposto ao que podemos chamar de *cultura escolar*. De fato, a escola cria ou produz ela própria um saber específico, a partir, de um lado, da confrontação entre os conhecimentos sistematizados disponíveis na cultura geral, e, de outro, daqueles menos elaborados, provenientes tanto da “lógica” institucional quanto das características da profissão, como ainda da vida cotidiana escolar.

A propriedade de se falar de uma cultura escolar, distinta da geral, advém de muitos indícios, sejam eles originados dos conhecimentos sistematizados ou dos saberes mais fugazes.

No tocante aos conhecimentos sistematizados, dois tipos são os mais evidentes na constituição da

4 Cf. Foucault (1966), especialmente capítulo X. No que se refere ao estudo da didática e do ensino, Olga Zuluaga (1986) já iniciou uma análise a partir dos parâmetros de Foucault.

cultura escolar. O primeiro relaciona-se aos diferentes discursos pedagógicos já formulados a respeito da escola, da educação escolar e do ensino, formando o que tem sido chamado ideário educacional. Esse ideário organizado fundamentalmente pela Pedagogia é divulgado nos cursos de formação dos profissionais da educação e marcam substancialmente o imaginário dos professores.

Interligado ao ideário pedagógico organizado pela Pedagogia, mas muitas vezes entendido como dele distinto, encontra-se o segundo tipo de conhecimento sistematizado (embora com níveis diferentes de sistematização): o das disciplinas escolares. A hesitação em se determinar o tipo de relações que o saber relativo a essas disciplinas mantém com a Pedagogia parece advir da falta de clareza do estatuto que elas detêm. Uma opinião muito aceita é a de que o saber veiculado pelas diferentes disciplinas escolares constitui uma forma simplificada do que está estabelecido no âmbito do seu saber de referência.

André Chervel (1990) lançou uma tese contrária a essa, defendendo que as disciplinas escolares apresentam autonomia em relação às ciências ou aos saberes de referência dos quais tratam. Com existência própria, as disciplinas escolares, para ele, são o resultado de uma combinação dos saberes de referência com as finalidades educacionais e os métodos pedagógicos. Com esse entendimento, a Pedagogia deixa de ser "lubrificante" ou elemento de facilitação na passagem do saber "erudito" para os alunos, transformando-se em elemento constituinte das próprias disciplinas. A tese de Chervel baseia-se nas pesquisas que realizou a respeito da história de diferentes disciplinas escolares na França. Apesar do sentido que suas afirmações produzem nos nossos ouvidos de pesquisadores da educação, é desejável que, antes de abraçarmos sem questionar sua tese, realizemos nossas próprias investigações a respeito. De qualquer forma, tal tese se apresenta para nossas pesquisas como uma promissora hipótese de trabalho.

Outro indício da existência de uma cultura escolar própria extrapola o âmbito do ideário pedagógico sistematizado e dos conhecimentos relativos às disciplinas escolares, para adentrar o campo mais aberto do saber escolar. Assim, apresentando-se com níveis diferentes de elaboração, há uma *constelação* de saberes ou práticas discursivas — como os denomina Foucault — que permeia todos os fenômenos relativos à escola, à política educacional, à profissão e aos diversos aspectos do processo educativo.

Esses saberes ou práticas discursivas podem referir-se seja a interpretações, reinterpretações e até a distorções que grupos ou subgrupos formulam sobre os discursos pedagógicos de natureza geral e aqueles relativos às disciplinas escolares, seja a práticas e práticas discursivas a respeito de questões profissionais e da carreira, do ambiente profissional, das normas e regulamentações e das finalidades ou objetivos explicitados ou implícitos da instituição, seja ainda a planos, projetos, atividades ou estratégias adotadas

pela escola e/ou pelos colegas no exercício de sua autonomia relativa.

Ambas, cultura geral e cultura escolar, contêm tanto conhecimentos sistematizados quanto saberes com diferentes níveis de elaboração. Esses saberes menos elaborados podem se referir, como vimos, a práticas discursivas, mas também a práticas, a estratégias de relações interpessoais ou simplesmente a imagens.

Investigações realizadas em salas de aula sugerem a força desses saberes menos elaborados nas representações das professoras. Tal fato pode ser tomado como uma característica mais ampla do ser humano. Lembrando G. Durand: "Há todo um reino das imagens, relativas às representações afetivas. Essas imagens unem as pessoas mais do que os saberes relacionados à razão ou à ciência" (apud Garagalza, 1990. p.70).

### **REPRESENTAÇÕES E CONHECIMENTO DO PROFESSOR: RELAÇÕES ENTRE O CONCEBIDO E O VIVIDO**

O professor, no exercício da função social que escolheu, vai construindo um conhecimento sobre o ensino, ao mesmo tempo que pretende partilhar com os alunos o resultado da sua elaboração a respeito dos saberes e conhecimentos culturais a que tem acesso. Tanto os processos de construção do seu conhecimento sobre o ensino, quanto a organização final que toma o seu saber e a forma como ele o dispõe para os alunos constituem questões tratadas pela pesquisa educacional.

Em relação ao processo de construção de conhecimento do professor sobre o ensino, duas suposições orientam meu raciocínio: uma sustenta que tal processo acontece no interior do *espaço de representação* em que vive; a outra afirma que tal espaço é constituído, de um lado, pelas *concepções* que o professor vai acumulando sobre o ensino (a partir do conhecimento sistematizado transmitido seja em cursos de preparação para o magistério, seja em cursos de formação em serviço, seja ainda em leituras e discussões que estabelece com seus pares ou *partners*) e, de outro, pela *vivência* da situação de ensino, sobretudo pelas relações que mantém com os alunos.

Essas suposições contêm determinados entendimentos das relações entre *conhecimento* e *representação*, entre *conhecimento* e *vivência* e entre *representação social* e *representação do sujeito*. Considerando que essas suposições e seus corolários referem-se, por sua vez, a uma forma específica de entender a problemática do conhecimento, tratarei, a seguir, dos conceitos e das idéias fundamentais presentes nas suposições assinaladas.

#### **Entendimentos da representação**

A noção de representação é hoje utilizada tanto na linguagem comum quanto em estudos pertencentes

às diferentes áreas do conhecimento: Sociologia, Antropologia, Psicologia, Educação, Arte, Direito, História. Em todos esses campos, e particularmente no da Educação, em muitos estudos tem-se trabalhado com a noção de representação de uma forma acrítica. Não obstante a contribuição empírica de muitos desses estudos, o fato de não examinarem a própria noção de representação tem apresentado alguns problemas. Além de não deixarem claro a que espécie de fenômeno estão se referindo, em alguns casos a representação parece estar sendo usada como sinônimo de percepção, em outros, como de representações sociais, ou ainda no sentido de conhecimento. Muitas vezes, a falta de definição dos autores tem levado o leitor a se decidir por um desses sentidos, orientando-se pela tradição dominante na área de conhecimento à qual o estudo está inserido. Outro problema refere-se à não problematização da própria representação: seu tipo, sua qualidade, seu poder etc.

Tendo em vista precisar o nosso entendimento de representação, retomaremos num primeiro momento o modo como a História, a Antropologia e as Ciências Humanas, especialmente a Sociologia, a Psicologia e a Psicologia Social, têm a ela se referido.

De modo geral, os sociólogos têm trabalhado com o conceito principalmente no sentido de "representações coletivas", algo que se encontra no social, fora do sujeito e que se impõe à sua consciência. Os psicólogos, especialmente os orientados pela perspectiva fenomenológica, mas também os empiricistas cognoscitivos, têm entendido representação como algo privado, um fenômeno puramente interno ao sujeito. Sobre essa última forma, Toulmin lembra: "Desde John Locke até Norbert Wiener, passando por Hume, Mach e Meynert, os empiristas cognoscitivos têm focado todos os problemas epistêmicos a partir do ponto de vista do 'conhecedor' individual e tendo presentes os processos que supostamente se produzem em sua cabeça, sejam processos neurológicos que ocorrem literalmente no 'interior' de sua cabeça, sejam processos psicológicos que têm lugar, em um sentido mais obscuro, 'em sua mente'" (Toulmin, 1977. p.199).

Alguns psicólogos sociais têm tomado uma posição mais próxima dos sociólogos. Em relação à tendência desses psicólogos, Serge Moscovici lembra que representações sociais no âmbito da área têm sido entendidas como "'sistemas' de pré-concepções, imagens e valores que têm seu significado cultural próprio e persistem independentemente das experiências individuais..." (Moscovici, 1982. p.122).

Essa consideração de Moscovici é feita no contexto de uma reflexão mais recente que distingue a Psicologia Social empreendeu na busca das leis da mente social, distinguindo três fases: estudo das atitudes sociais, das cognições sociais e das representações sociais. Advogando a necessidade de a área centrar-se no estudo das representações sociais, mas analisando que "em muitos aspectos a psicologia social não está pronta para incorporá-lo", o autor critica os trabalhos na linha da cognição social, afirmando que em tal uso "as hipóteses assumem antes de

tudo que o indivíduo é o lugar da realidade psíquica, enquanto o resto, inclusive o grupo, é derivativo" (Moscovici, 1982. p.116 e 131). Tendo em vista um redirecionamento das pesquisas ainda centradas no domínio cognitivo, Moscovici define a tarefa da Psicologia Social como sendo a de "estudar o que acontece quando há transformações de um modo de conhecimento para outro, por exemplo, da ciência ao senso comum". Continua discutindo que, em cada caso, "conceitos, linguagens, imagens etc. são apresentados de novo (representados) num novo contexto" e, assim, as "representações sociais emergem durante tal lugar de transformação no qual novos conteúdos são gerados" (p.140). Reforça a presença do social nas elaborações pessoais e mesmo a permanência de formulações científicas no pensamento do "homem da rua". Lembrando Leibnitz, para quem "nada está na representação que não esteja na realidade, salvo a própria representação", Moscovici afirma que não podemos escapar da realidade, pois não estamos apenas com um problema lógico, mas antropológico, não podendo nem inventá-lo, nem reduzi-lo para torná-lo palatável à Psicologia Social. Uma de suas sugestões para a Psicologia avançar é a de mudar as investigações dos interesses do indivíduo para o plano coletivo. Para o autor, "ao invés de concentrar nossa atenção em que significa um 'indivíduo que está engajado em pensar', devemos tentar entender o que constitui um 'grupo ou sociedade engajada em pensar'" (p.142).

Procurando distinguir representações sociais de representações cognitivas, afirma: "... o termo *cognitivo* não é adequado quando se aplica aos fenômenos sociais. Seria mais apropriado recorrer ao termo *simbólico*, que não é a mesma coisa. É portanto um equívoco afirmar que as representações sociais são representações cognitivas. Os psicólogos sociais tendem a confundir o cognitivo e o simbólico. Se bem é certo, como se tem proclamado, que a revolução cognitiva está atrás deles, sua revolução simbólica está ainda por fazer e o mesmo se aplica aos psicólogos em geral" (Moscovici apud Garcia, 1988. p.38-9).

Reconheço a grande contribuição de Moscovici ao alertar para a mudança no eixo das pesquisas realizadas no âmbito da Psicologia Social, apontando para o necessário aprofundamento do estudo das representações sociais, assim como dedico grande reconhecimento ao conjunto do seu pensamento que muito contribuiu para a minha formação de pesquisadora. Todavia, entendo como insuficiente a análise das *representações sociais* para o desvelamento do sujeito. Assim, neste estudo, minha preocupação centra-se no próprio sujeito e desta perspectiva meu entendimento de representação é o de algo formado na imbricação entre as representações chamadas "sociais" e aquelas provenientes da vivência pessoal dos indivíduos.

Tal ponto de vista é também o de autores como Henri Lefebvre para quem as representações são "contemporâneas da constituição do sujeito, tanto da história de cada indivíduo como da gênese do indivíduo na escala social" (1980. p.20). Assim, entendo

que as “representações sociais” ou “representações coletivas” têm uma existência no social independente de cada sujeito particular; isto é, elas estão no social mesmo antes do nascimento do sujeito. Meu interesse de pesquisa centra-se no modo como essas representações sociais chegam a sujeitos determinados e como estes, a partir de sua vivência, elaboram e reagem às mesmas. Entendo ainda que é a forma que toma essa reação do sujeito (mimese ou práxis), e não suas representações, que introduz no social novos elementos, nele interferindo.

Mas a problemática da representação não começa com os sociólogos, psicólogos ou mesmo antropólogos. Antes de todos eles, a filosofia já lidava com essa questão. Lefebvre, na obra *La présence et l'absence. Pour une théorie de la représentation*, reserva todo um capítulo para a reconstituição da discussão da representação na história da filosofia. Trarei para este estudo algumas das passagens examinadas pelo autor, não apenas com fins ilustrativos, mas, principalmente, para explicitar meu posicionamento quanto à situação epistemológica da representação, do conhecimento e da relação entre esses dois conceitos. A discussão desta relação me parece oportuna já que, na filosofia, a polêmica da representação esteve sempre ligada à do conhecimento.

## Representação e conhecimento

Como conceito filosófico, a representação aparece apenas no século XVI, com Kant, mas enquanto noção ela existe desde os pré-socráticos. Lefebvre lembra que, antes do advento da filosofia na Grécia Antiga, a representação não se colocava como questão para os homens, posto que ela não se diferenciava da realidade, tudo sendo “apresentação”. Na mitologia grega, ele lembra, os deuses não eram entendidos como entidades abstratas nem como divindade (a exemplo do que o Cristianismo considera Deus); ao contrário, eles *apresentavam* suas capacidades aos homens. Foram os filósofos gregos que instalaram o “desencanto” entre os homens, atacando os mitos e afirmando que os deuses (as presenças) eram apenas representações. Lefebvre, entre outros filósofos, aponta como marco dessa metamorfose cultural o tempo de Eurípedes, quando em *As Troianas* localiza o momento em que os deuses, ainda presentes, passam à esfera das representações, deixando o indivíduo em luta com o seu destino (Lefebvre, 1980. p.113).

Para os filósofos pré-socráticos, continua lembrando Lefebvre, representação era a *opinião comum*, enganadora da maneira de se aproximar do real; não sendo este o que é dado pela percepção sensível. Para esses filósofos, a percepção comum “vê” o mundo como constituindo-se de uma diversidade infinita e, para além dessa diversidade, existe para eles o *uno primordial*, unidade e totalidade, constituidor de todas as coisas. Captar o real é apreender este UNO.

O que era o UNO diferia entre os pré-socráticos (água, fogo etc.).

Essas discussões dos primeiros filósofos vão instalar a problemática do conhecimento, que atravessará toda a posterior história da filosofia, qual seja, a relação entre o Pensamento e o Ser, entre o Sujeito e o Objeto. A questão básica colocada era: se a opinião comum crê na diversidade das coisas e se o “verdadeiro” é a existência do UNO, então há uma falha, uma distância entre o Pensamento e o Ser. O Ser (ou o objeto) está além da representação e da opinião.

De Platão à modernidade, a filosofia sempre pretendeu sair da opinião comum e chegar à verdade. Com exceção do próprio Platão — para quem se chegava à verdade por meio da razão e do amor —, os filósofos sempre apresentaram apenas a razão para atravessar a opinião (Lefebvre, 1980 e Platão, 1987).

Para Aristóteles, o que superará as representações equivocadas será a ciência através dos *conceitos*. Com o desenvolvimento das categorias, ele apresenta as primeiras formas de argumentação e classificação dos objetos. Assim, instala-se na problemática do conhecimento a questão da relação entre o conceito e o objeto. Conceito, para ele, é a relação do pensamento com um conteúdo ou objeto real, não se reduzindo a uma palavra, nem se definindo por uma idéia transcendente<sup>5</sup>.

O conceito não representa o objeto mas capta e retém sua presença, isto é, sua essência. Para Lefebvre, com esse entendimento, Aristóteles separa o concebido do vivido (considerado em Platão) e essa prioridade do saber, do conceito, irá marcar a discussão sobre a questão do conhecimento em toda a filosofia ocidental posterior.

Descartes (séc. XVI), considerado o fundador da filosofia e do racionalismo modernos, mantém a realidade do “concebido”, modificando porém a concepção aristotélica do conceito. Para ele, o conceito apreende o espaço inteiro: não só o objeto como também o próprio pensamento — *penso, logo existo*. Para Descartes, Ser e Pensamento, Objeto e Sujeito são a mesma coisa: ambos fazem parte do espaço mental — a “*res extensa*”. A vivência se reduz ao pensamento. Descartes decodifica as representações anteriores, fazem

5 Importante fazer aqui a distinção entre *conceito* e *idéia*, para o que recorro a Schopenhauer, para quem o *conceito* é objeto do pensar racional e da ciência, discursivo, comunicável por meio de palavras, determinado em seus limites, esgotável por sua definição, e *idéia* é algo intuitivo, permitindo comunicação apenas mediatizada, na medida em que a idéia apreendida e reproduzida na obra de arte se apresenta a cada um conforme seu valor intelectual próprio. Para Schopenhauer, conceito e idéia possuem algo em comum no sentido em que estão ligados a uma multiplicidade de coisas reais numa unidade. Para ele, Platão não teria percebido tal diferença com clareza já que alguns de seus exemplos de idéias são apenas conceitos. Também para ele, a alegoria não é uma arte porque se destina propositalmente a expressar um conceito e não uma idéia. Cf. Schopenhauer (1974. p.61-3).

do a matemática e a quantificação dominarem a natureza e construindo o marco geral racionalista do *lôgos* ocidental: o espaço e a eficácia, a ordem e a medida, a quantificação e a lógica matemática. Esse modo básico de compreensão das coisas na modernidade apresenta-se para muitos pensadores, inclusive Foucault, como a chamada *máthêsis universalis* (Foucault, 1966).

O problema do conhecimento, colocado pela filosofia entre Sujeito e Objeto, chega ao século XVII com a insolúvel oposição entre racionalismo e empirismo. Toulmin afirma que provavelmente para escapar dessa aporia é que Kant reformula os problemas da epistemologia, introduzindo o conceito *representação* (Toulmin, 1977).

Para Kant e para a filosofia moderna, a representação não é nem a verdade, nem a falsidade, mas algo intermediário. Kant separa a natureza (o fluxo dos fenômenos, o *objeto*) do pensamento e de seu funcionamento (as *categorias*). Para ele, o que aparece no *objeto* é apenas o produto do pensamento ativo, a partir do *a priori*. O objeto se compõe de representações provenientes dos sentidos ou da mente. Todo conceito é constituído por sínteses dos dados ordenados pela intuição sensível espaço-temporal mediante categorias apriorísticas do entendimento. Daí não ser possível conhecer as coisas em si (o *noumenon*), mas apenas os fenômenos, as aparências.

Hegel, na tentativa de avançar a questão do conhecimento, retoma o entendimento de que representação é uma opinião, o oposto da *verdade*, lembrando que esta oposição já se encontrava em Platão (Hegel, 1974. p.336-7). Para ele, a representação é um *nível de conhecimento*; a reflexão, a filosofia, deve atravessar a opinião, superando-a mediante a busca do conceito e da idéia. Para Hegel, a opinião não compreende o movimento aparentemente contraditório do real e na diversidade vê apenas a contradição: "O botão desaparece no desabrochar da flor, e pode-se dizer que é refutado pela flor. Igualmente, a flor se explica por meio do fruto como um falso existir da planta e o fruto surge em lugar da flor como verdade da planta. Essas formas não apenas se distinguem mas se repelem como incompatíveis entre si. Mas a sua natureza fluida as torna, ao mesmo tempo, momentos da unidade orgânica na qual não somente não entram em conflito, mas uma existe tão necessariamente quanto a outra; e é essa igual necessidade que unicamente constitui a vida do todo" (Hegel, 1974a. p.12).

Para ele, o produto do pensamento passa pelas fases: a) do pensamento em geral; b) do conceito; e c) da idéia, que é o pensamento em sua totalidade e na sua determinação em si e para si. Tudo é representado, menos a idéia, a fonte, que é o elemento de universalidade que se exprime no conceito e na idéia.

Assim como Hegel e assim como os filósofos pré-socráticos, Lefebvre aceita a existência de uma falha, de uma ruptura entre o Sujeito e o Objeto do conhecimento, aceitando também, como Hegel, que a representação apresenta-se como um *nível* de conheci-

mento<sup>6</sup>. A crítica que Lefebvre faz em relação a Hegel e aos filósofos em geral é a de que eles sempre tentaram superar, transcender as representações por meio do conhecimento intelectualizado, ou seja, do exercício pessoal de pensamento. Desse exercício não participavam as experiências da vida diária, seja de ordem política, ideológica ou prática. Assim, afirma Lefebvre, faltava a todos esses filósofos acrescentar à teoria do conhecimento aquela do desconhecimento e proceder à análise crítica sobre todas essas experiências da vida cotidiana, incluindo entre outras a análise dos meios de comunicação e seu poder na atualidade.

Marx e Nietzsche, segundo Lefebvre, foram os pensadores que avançaram em relação aos filósofos precedentes no sentido que, além do conhecimento, propuseram a saída das representações por meio da *ação*: ação poética em Nietzsche e ação política em Marx. A reflexão desses autores é a linha norteadora da formulação da teoria das representações buscada por Lefebvre, ainda que neles o conceito de representação seja confuso.

Diferentemente de todos os filósofos, mesmo de Nietzsche e de Marx, Lefebvre organiza sua teoria em função de duas idéias: da aceitação do representativo como um fato social, psíquico e político, ou seja, ele existe, possui positividade, está presente na vida cotidiana, via representações sociais e pessoais, e da recusa dessas mesmas representações, que só podem ser superadas com o exercício da crítica teórica e da ação.

Dessa maneira, Lefebvre recoloca a questão do conhecimento e a relação entre representações e conhecimento, considerando aquela parte do real que ainda não está organizada via saber instituído, ou propriamente conhecimento, mas que existe na prática social — o que ele chama de "desconhecimento". Ao proceder dessa forma, Lefebvre inaugura não uma nova epistemologia — pois assim teríamos ainda que estar dentro dos parâmetros dos conhecimentos tidos como "válidos" — mas alarga substancialmente o escopo do que é para ser considerado pelo pensamento crítico, abrangendo o não instituído mas existente e o não concebido mas vivido.

Se deixássemos a referência da epistemologia e adotássemos a arqueologia, como propõe Michel Foucault, estaríamos mais próximos do campo povoado pelas representações no qual coexistem saberes com diferentes níveis de organização. Contudo, evito essa comparação porque entendo que o vivido pode estar ainda além daqueles eventos tratados pela arqueologia, como as práticas que não se deixam revelar por formações discursivas distinguíveis. Mesmo que os

6 Interessante notar a estreita relação entre os níveis de conhecimento formulados por Hegel e os identificados por Piaget quando estabelece três níveis do conhecimento: o mimético, engendrando automatismos, o da reflexão empírica e o da reflexão abstrata, esta levando o sujeito à tomada de consciência, à compreensão, à verdadeira apropriação do saber. Cf. Piaget (1977. p.207-9).

instrumentos hoje disponíveis para a análise não sejam suficientemente poderosos para alcançar tais práticas, elas estão ali. Conhecer ou descobrir o que está presente no real, inclusive orientando mudanças nesse real, é a tarefa dos pesquisadores em "Ciências Humanas. Mais uma vez cito Foucault, para quem o papel das "Ciências" Humanas (com aspas, como faz esse autor, para diferenciar esse ramo de conhecimento dos parâmetros científicos das demais ciências) não é o de generalizar-se, como o das outras ciências, mas o de desmistificar-se sem cessar, num percurso de perpétuo desvelamento (Foucault, 1966). Já registrei os aspectos sobre os quais discorde de Foucault, mas volto a afirmar que sua análise sobre a formação das Ciências Humanas é muito produtiva aos pesquisadores dessa área do conhecimento, sobretudo o papel que o estudo das representações desempenha para as mesmas.

### **MOVIMENTOS ENTRE O CONHECIMENTO SISTEMATIZADO, O SABER COTIDIANO E A VIVÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DA PROFESSORA SOBRE O ENSINO OU O MOVIMENTO LÓGICO-DIALÉTICO REPRESENTAÇÃO/CONHECIMENTO**

Inspirada na teorização até aqui apresentada, formulo, nesta seção, alguns pontos de chegada do estudo de caso que realizei com o objetivo de examinar a construção do conhecimento da professora a respeito do ensino. Tal tipo de pesquisa não permite generalizações apressadas a respeito dos fenômenos examinados. Todavia, situando-me em espaços definidos, identifico tendências ou *sinais* explicativos de determinadas representações e/ou conceitos manifestados por uma professora, assim como de certos eventos presentes na prática social<sup>7</sup>. Diante da impossibilidade de trazer para este texto os diferentes conjuntos de dados que orientaram os pontos de chegada, farei preceder cada um deles de algumas situações observadas, provocadoras da análise<sup>8</sup>.

Referindo-se à sua formação docente, a professora indicou que o espaço que mais a ajudou na aprendizagem a respeito do ensino foi a *própria prática*, negando qualquer valor ao curso de magistério que frequentou. Afirmou que em tal curso não se tratou das situações vividas na sala de aula. Como motivos para esse descompasso indicou a *falta de material*, fornecido pela escola ou trazido pelo aluno, e, principalmente, o *alheamento* do curso de formação em relação à condição de vida dos alunos. Como exemplo do primeiro caso, cita o curso de Biologia, mostrando a importância da higiene, aspecto que não podia trabalhar em sala de aula porque as crianças não traziam escova de dente. Em relação ao alheamento — o motivo mais enfatizado —, lembra seu início de trabalho na escola, quando todo dia voltava para casa chorando, devido a um aluno que estava de chinelo, ou outro, que aparecia sem blusa, ou com

fome etc. Conta que com o tempo acabou "ficando fria", não mais "carregando o problema".

Seja em relação ao primeiro motivo, seja quanto ao segundo, o que emerge das colocações da professora é que "aprender a partir da prática" significa para ela menos a remissão aos aspectos educacionais/didáticos e mais a consideração da realidade sócio-econômica do aluno. É verdade que tanto o primeiro quanto o segundo motivo remetem a questões não diretamente relacionadas à professora. No que diz respeito às condições materiais da vida dos alunos, cabe à escola e ao poder público acionar medidas que supram algumas das necessidades materiais dos alunos pobres. Quanto à não-aproximação das formandas à pobreza e à realidade vivida dos alunos, faz-se necessário que o Magistério tome como tarefas a proposição de estratégias, como estágios, que permitam tal aproximação; é o que faz o curso de medicina, ao introduzir os futuros médicos nas situações trágicas e mesmo aversivas com as quais o profissional irá lidar.

De qualquer forma, tanto o primeiro, quanto o segundo motivo apresentados pela professora, remetem a soluções plausíveis de serem implementadas no âmbito propriamente pedagógico, relativo à ação docente. "Vivenciar" e "sentir" a pobreza — crianças sujas, sem agasalhos suficientes etc. — no âmbito da educação não pode se reduzir a insensibilidade ou a "ficar fria". Ao contrário, o fazer pedagógico começa a partir da aceitação do estado de pobreza dos alunos, pois essa é a sua condição de entrada. A impossibilidade de os alunos comprarem material ou se vestirem de determinada forma não pode se apresentar como "problema" ou empecilho ao seu ensino — são dados da realidade. "Ficar fria" diante da situação de pobreza não pode significar desconsiderá-la, mas sim definir ações adequadas. E tais ações certamente não se limitarão ao aspecto material (que o poder público deve atender e que precisa ser cobrado mediante ações políticas); no âmbito da ação docente elas deverão ser de natureza pedagógica. Que se repudie a pobreza, mas que não se abstraia da verdadeira situação do pobre. Todavia, alcançar tal entendimento pressupõe o exame crítico das representações (concepções e vivência) da professora.

Nos fatos relatados, vemos que a situação sócio-econômica dos alunos apresentava para a professora fator limitativo das atividades de ensino e não dados da realidade com os quais a escola e ela, pedagogicamente, deveriam lidar. O significado de toda essa situação e do sentido das representações que a acompanham é algo que não salta à percepção do sujeito; ao contrário, precisa ser buscado. Tal oportunidade não existiu para a professora e ela até o mo-

7 Diferencio *sinais* de *evidência*, esta, própria das ciências exatas e das empíricas.

8 Maior número de situações foram apresentadas e analisadas na tese, referência deste texto, já indicada na nota de rodapé da página de abertura do artigo.

mento da pesquisa sinalizava estar imersa em representações não criticadas.

A referência às condições sócio-econômicas dos alunos também se fez presente nas manifestações da professora a respeito das formas como as crianças aprendem melhor. Suas colocações foram reveladoras da orientação de suas representações. Afirmou que as crianças precisariam ter “uma vivência maior fora do bairro” e que aprendem “a partir do concreto”. Sobre essa última questão, ainda, as explicações da docente estiveram sempre estreitamente relacionadas à idéia de riqueza e diversificação da experiência cultural adquirida pelos alunos na vida cotidiana possibilitada pela família.

As manifestações da professora a respeito do ensino, como as acima apontadas, além de outras identificadas ao longo da análise, sugerem tendência a se apoiarem mais em *representações* do que em *conhecimentos* construídos no seio de uma reflexão, incluindo a análise e a crítica das próprias representações (Hegel, 1974 e Piaget, 1977).

Deslocando a análise das representações da professora a partir das suas manifestações orais e enfocando mais suas práticas, outro fenômeno se realizou. Independente do fato de as representações da docente não serem movidas por conceitos cuidadosa e pessoalmente trabalhados, tais representações orientavam suas ações, tomavam forma, se objetivavam. Da mesma forma que as representações encaminhavam as ações da professora (suas falas, inclusive), tais ações revelavam suas representações. Muitas dessas objetivações se deram em sentido contrário ao conscientemente desejado pela própria professora. Senão vejamos.

Numa situação de aula, no dia posterior à ida de parte da classe ao zoológico (a outra parte não foi devido à impossibilidade de os pais pagarem a passagem do ônibus especial), a professora sequer tocou no assunto “zoológico” durante o período. Perguntada sobre a razão, ela respondeu não querer magoar os alunos que não foram. Tal interpretação, baseada em suposições pouco refletidas e provavelmente eivadas por uma resistência (ainda que não consciente) em enfrentar as diferenças (seja de ordem social, seja econômica ou mesmo financeira imediata), constitui-se em verdadeiro simulacro explicativo e, como tal, impossibilitava a professora de avançar no entendimento da situação.

A homogeneização de experiências vividas — o que parecia ser desejado por ela — não existe na vida comum dos seus ou de quaisquer outros alunos. Se a pobreza das crianças as impossibilitou de irem ao zoológico, a aula as privou de uma rica partilha. Pior do que não ir ao zoológico é não falar sobre ele, nem ter a chance de ouvir as considerações dos colegas sobre o mesmo. Conversar a respeito das experiências de outrem não só propicia o diálogo como estimula a imaginação e enriquece o imaginário, ampliando a zona de desenvolvimento possível das crianças. Penalizando duplamente seus alunos, a professora deixa, como afirma Dietzsch (1988), de desen-

volver o valor e a força da narrativa como forma de ampliação do mundo.

As aulas da professora tinham como principal marca a escassa comunicação oral, seja dela com os alunos, seja dos alunos entre si. Houve incentivo por parte dos pesquisadores para que fossem desenvolvidas atividades em grupo com as crianças, ficando muito patente a dificuldade da docente em lidar com tal situação. A análise mostrou que sua dificuldade em proporcionar aos alunos um produtivo trabalho em grupo assemelhava-se à própria relutância em desenvolver um trabalho partilhado com as colegas nas reuniões pedagógicas. Não praticando e não passando pelos diversos níveis de dificuldade de aquisição de uma habilidade (ou conhecimento), tornava-se difícil trabalhá-la com os alunos. A professora não podia ensinar o que não dominava. Tais obstáculos provavelmente compunham os motivos que sustentavam sua representação/concepção de conhecimento como algo naturalmente adquirido, independente da partilha e do diálogo. Apenas uma reflexão, ancorada em novos parâmetros, possibilitaria recompor as relações estabelecidas a respeito dos atos de aprender e de ensinar.

Resumindo, o exame de diferentes manifestações da professora a respeito do ensino nos leva a identificar inicialmente a supremacia de representações sobre verdadeiros conhecimentos. Não apenas a prática e as formulações a respeito da própria vivência do ensino (o seu “vivido”), mas também as concepções emitidas a respeito do ensino (o seu “concebido”) — proveniente do discurso pedagógico sistematizado ou das práticas discursivas fragmentadas) sugeriram expressão elementar de pensamento. Essas formas de pensar, submetidas às classificações de Hegel ou Piaget, seriam incluídas na categoria que o primeiro autor considera de “primeiro nível” e estariam solidárias com o que Piaget denomina “automatismo” ou “abstração empírica”. Não questionando suas próprias representações a respeito do ensino, não desenvolvendo um pensamento de “segundo nível”, crítico, verdadeira reflexão, ela indicou ser possuidora principalmente de um *saber* e menos de um *conhecimento* quanto ao mesmo.

Também como decorrência dessas manifestações, torna-se relevante considerar que tanto o conhecimento quanto as representações podem se objetivar, adquirir concretude, ainda que diferentes em sua natureza. Enquanto do conhecimento emerge a verdadeira criação (única, singular, prenhe de idéias — uma *obra*), das representações se originam ou os *simulacros* ou as *criações miméticas*<sup>9</sup>. Criações miméticas, apesar da não-consciência do autor sobre o fato, podem acrescentar algo novo e até mesmo revolucionário no real. Como sugere Lefebvre (1980), existe certa independência entre o *saber crítico* e a *atitude crítica*.

9 Sobre os diferentes tipos de práxis, consultar Lefebvre (1981, p.234-46) e também Vásquez (1977, especialmente capítulo 3).

Simulacros, mimetismos ou obras, a questão importante a ser considerada pela pesquisa educacional é que o número e as conseqüências das representações, assim como as de suas objetivações, apontam para sua força no cenário social. Se nem sempre a professora e as pessoas em geral refletem a respeito das concepções existentes ou da sua própria vivência, ainda assim produzem algo. Distinguir as verdadeiras obras das criações miméticas e dos simulacros é tarefa difícil, que só uma análise pode realizar.

Entendo o incisivo trabalho de Lefebvre sobre as representações como motivado por sua crença no enorme poder das mesmas no mundo moderno, sobretudo na maneira como manipulam o pensamento. Em vez de continuar a *vã tentativa dos filósofos*, ao longo dos séculos, de tentar transcendê-las, ele mergulha na busca de uma melhor compreensão, para, identificando seus meandros, superá-las: "aceitar o representativo como fato social, psíquico e político, mas repudiar globalmente as representações" (1980. p.26).

Da análise até o momento realizada, a conclusão a que chego é que se pode fazer avançar o entendimento a respeito do que se passa no ensino e nas salas de aula *mais* pelo desvelamento da configuração e do sentido das representações das professoras *do que* inquirindo sobre a construção do seu conhecimento propriamente dito. Ao estudarmos suas representações poderemos, eventualmente — aleluia —, deparar-nos com legítimos momentos de construção de conhecimento e com verdadeiras obras resultantes de uma práxis criadora. É o estudo das formas como aparecem e são construídas as representações, assim como suas objetivações — sejam simulacros, sejam criações miméticas — que poderá oferecer pistas de um trabalho mais eficaz para que sejam superadas. Retomo mais uma vez Lefebvre quando afirma que a teoria não permite abolir as representações, mas resistir às que fascinam e talvez escolher aquelas que permitam explorar o possível contra as que o bloqueiam.

A importância das representações como objeto de estudo reside ainda no fato de que são elas que fazem a mediação para o verdadeiro conhecimento. An-

tes de construir o conhecimento sobre o ensino, a professora assimila *concepções* já existentes, sistematizadas ou formuladas sob diferentes graus de sistematização pelo saber cotidiano (as chamadas representações sociais) e *vive* o ensino. Grande parte do tempo a professora está envolvida nas representações formadas no espaço das relações que estabelece com seus interlocutores e na vivência educativa. É nesse espaço social, *primeiramente* povoado pelas representações, que se desenvolvem, ou não, os conhecimentos pessoalmente apropriados.

Alcançar as representações e partir delas é o caminho possível para, com vontade e/ou estratégias adequadas, superá-las. Para tal superação não é suficiente o domínio de conhecimentos já sistematizados; há que se aventurar pelos caminhos da "teoria do desconhecimento" (Lefebvre, 1983). Os *desconhecimentos*, sabemos, por definição, não estão organizados ou não são organizáveis, sendo encontrados fragmentariamente, em forma de saberes, na prática social. Todavia, ainda que os conceitos não estejam formulados, suas pistas podem estar presentes na prática cotidiana. Desvelá-los: eis a tarefa da investigação educacional.

Os estudos até o momento realizados a respeito das representações de professores têm sugerido alguns movimentos presentes na sua constituição. Se, algumas vezes, revelam a força de elementos encontrados em concepções já estabelecidas no social e inscritas no saber pedagógico dominante na escola, outras vezes insinuam as marcas da força da vivência pessoal da professora com o ensino, e, de modo especial, as interações que mantêm com os alunos.

Identificar representações parece-me o início de um caminho promissor para o trabalho pedagógico junto ao professor; em seguida, o desvelamento da origem e do sentido dessas representações, confrontando conhecimento sistematizado e saber cotidiano com as formas pessoais de entendimento. É nesse percurso que se pode operar o movimento lógico-dialético, transformador de representações em conhecimentos, trazendo à mente o sentido das objetivações: ou questionando os simulacros, ou apropriando-se das criações miméticas, ou, ainda, estimulando novos momentos de criação.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1990.
- CHERVEL, André. L'Histoire des disciplines scolaires à l'époque moderne. *Histoire de l'Éducation*, Paris, INRP - Institut National de Recherche Pédagogique, n.30, mai 1988. (Este artigo foi traduzido para o português pela *Revista Teoria & Prática*, Porto Alegre, n.2, 1990.)
- CODOL, Jean-Paul, LEYENS, Jacques-Philippe. *Cognitive analysis of social behaviour*. Londres: Nijhoff Publisher, 1982.
- DIETZSCH, Mary Julia Martins. *Um Texto, vários autores*. São Paulo, 1988. Tese (dout.) Instituto de Psicologia/USP

- FOUCAULT, Michel. *L'Archéologie du savoir*. Paris: Gallimard, 1969.
- \_\_\_\_\_. *Les Mots et les choses: une archéologie des sciences humaines*. Paris: Éditions Gallimard, 1966.
- GARAGALZA, Luis. *La Interpretación de los símbolos: hermenéutica y lenguaje en la filosofía actual*. Barcelona: Anthropos, 1990.
- GARCIA, Tomás Ibanez. *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai, 1988.
- HEGEL, G. W. Friedrich. *Introdução à História da Filosofia*. In: *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

- HEGEL, G. W. Friedrich. Fenomenologia do espírito. In: *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1974a.
- LEFEBVRE, Henri. *Critique de la vie quotidienne II: fondements d'une sociologie de la quotidienneté*. Paris: L'Arche, 1961.
- \_\_\_\_\_. *La Vie quotidienne dans le monde moderne*. Paris: Gallimard, 1968.
- \_\_\_\_\_. *Critique de la vie quotidienne III: de la modernité au modernisme (pour une métaphilosophie du quotidien)*. Paris: L'Arche, 1981.
- \_\_\_\_\_. *La Présence et l'absence: Contribution à la théorie des représentations*. Paris: Casterman, 1980.
- MOSCOVICI, Serge. The Coming era of representations. In: CODOL, J.P., LEYERNS, J. P. *Cognitive analysis of social behaviour*. Londres: Nijhoff Publisher, 1982.
- NIETZSCHE, Friedrich. A Gaya Ciência. In: *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. *Processo de construção do conhecimento do professor sobre o ensino: algumas mediações (movimentos entre o conhecimento sistematizado, o saber cotidiano e a vivência)*. São Paulo, 1993. Tese (livre-doc.) Faculdade de Educação/USP
- PIAGET, Jean. *A Tomada de consciência*. São Paulo: Melhoramentos/EDUSP, 1977.
- PLATÃO. *Diálogos - Teeteto e Crátilo*. Belém: Universidade Federal, 1973. v.9. (Coleção Amazonas)
- \_\_\_\_\_. O Banquete. In: *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1987.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Um Discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. In: *Revista de Estudos Avançados*, v.2, n.2, mai./ago. 1988.
- SCHOPENHAUER, Arthur. O Mundo como vontade e representação. In: *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- TOULMIN, Stephen. *La Comprensión humana I: el uno colectivo y la evolución de los conceptos*. Madrid: Alianza Editorial, 1977.
- VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- ZULUAGA, Olga. Historia epistemológica de la pedagogía o historia del saber pedagógico. In: *Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación* — ICFES: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. Bogotá: Universidade Pedagógica Nacional, 1986. (Série Memórias de Eventos).
-