

**Conhecimento cotidiano: importância e desafios para superação****Everyday knowledge: the importance and challenges to the overcome**

DOI:10.34117/bjdv6n9-523

Recebimento dos originais: 08/08/2020

Aceitação para publicação: 22/09/2020

**Ismael Donizete Cardoso de Moraes**

Doutorando em Geografia pela Universidade Federal de Goiás

Universidade Federal de Goiás

Endereço: Rua Manoel Oliveira, 204, Bairro Jardim Piracema – Barra do Garças – MT, CEP:  
78603-008

E-mail: ismaelcardoso4@hotmail.com

**Vanilton Camilo de Souza**

Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Goiás

Universidade Federal de Goiás

Endereço: Rua 6, Qd 8, Chácara 10B, Bairro Chácaras Califórnia – Goiânia - GO, CEP: 74.690-  
807

E-mail: vanilton@ufg.br

**RESUMO**

Este artigo discute o conhecimento cotidiano e o conhecimento concreto de base marxista, desenvolvido por Kosik (1969); o conceito de cotidiano e sua importância para a construção dos papéis sociais na perspectiva de Heller (1989); a possibilidade de suspensão do cotidiano escolar por meio do pensamento pedagógico crítico de McLaren (1984); bem como as contribuições do ensino de geografia neste processo, na perspectiva de Cavalcanti (2013, 2019). Nossa preocupação com o tema parte do princípio de que a escola tem papel relevante na sociedade sendo necessário entender como essa relevância se articula frente à realidade e os conhecimentos cotidianos. Assim, o objetivo é compreender as possibilidades de desenvolvimento do conhecimento concreto e as contribuições do cotidiano para as permanências e transformações sociais, bem como o papel da escola e do ensino de geografia como catalizadores dessas permanências e transformações. Metodologicamente, busca-se relacionar dialeticamente elementos da pesquisa bibliográfica, informações obtidas no diálogo com professores nos encontros de formação continuada e os dados fornecidos pelo censo escolar 2018.

**Palavras-chave:** Conhecimento Concreto, Cotidiano, Pedagogia Crítica, Ensino de Geografia

**ABSTRACT**

This article discusses everyday knowledge and concrete knowledge based on Marxism, developed by Kosik (1969); the concept of everyday life and its importance for the construction of social roles in the perspective of Heller (1989); the possibility of suspending school everyday life by McLaren's (1984) critical pedagogical thinking; as well as the contributions of geography teaching in this process, from Cavalcanti's (2013, 2019) perspective. The concern with the theme starts from the principle that the school has a relevant role in society and it is necessary to understand how this relevance is articulated in the face of reality and everyday knowledge. Thus, the goal was to understand the possibilities for the development of concrete knowledge and the everyday contributions to social permanences and transformations, as well as the role of school and the teaching of geography as catalysts for such permanences and transformations. Methodologically, the aim is to dialectically link elements of bibliographic research, information obtained from dialogue with teachers in continuing education meetings and data provided by the 2018 school census.

**Keywords:** Concrete Knowledge, Everyday Life, Critical Pedagogy, Teaching of Geography

**1 INTRODUÇÃO**

Este artigo discute, na primeira seção, o conhecimento teórico conceitual de base marxista desenvolvido por Kosik (1969) em *Dialética do concreto* e a importância do cotidiano na construção dos papéis sociais na visão de Heller (1989). Na segunda seção, apresenta a pedagogia crítica como proposta de superação do cotidiano escolar com parâmetro na obra *La vida en las escuelas* de McLaren (1984), e, na terceira, as contribuições do ensino de geografia na perspectiva de Cavalcanti (2013, 2019).

Nossa preocupação com o tema parte do princípio de que a escola tem papel relevante na sociedade, sendo necessário entender como essa relevância se articula à realidade cotidiana, considerando os professores agentes com potencial de transformar a realidade e se transformarem, mesmo com os entraves da cotidianidade. Nesse sentido, entendemos que a escola se constitui em um mundo social e como tal seus ritmos, ritos e linguagem se encontram em plena interação com os sujeitos envolvidos no processo. Além disso, segundo Kosik, o conhecimento de cada mundo possui uma chave respectiva e, assim, a escola deve ser analisada no seu tempo e espaço, pois é reflexo e reflete interesses políticos, coletivos e individuais, em grande parte reificados pela cultura dominante, que despreza o humano e as relações sociais, aniquilando a subjetividade.

Com isso, nosso objetivo principal é o de compreender a contribuição do cotidiano para as permanências e transformações sociais, bem como o papel da escola e da pedagogia crítica como mediadoras dessas transformações. Para essa compressão, buscamos, metodologicamente, relacionar dialeticamente elementos da pesquisa bibliográfica, informações obtidas no diálogo com professores nos encontros de formação continuada e os dados fornecidos pelo censo escolar 2018.

Entendemos que este trabalho contribuiu para uma melhor compreensão sobre a relação entre cotidiano, escola e ação educativa, ademais de abrir espaço para ampliar as discussões sobre o tema com alunos de licenciatura e professores da educação básica, principalmente sobre as possibilidades de mudança que as reflexões sobre o cotidiano proporcionam. Isso porque, mesmo que sejamos levados a cumprir nossos papéis sem reflexão, e na escola não é diferente, a realidade escolar deve ser entendida como um devir que se constitui em uma construção sócio-histórica por sujeitos em interação e movimentos que articulam teoria e prática, ou seja, a práxis reflexiva. Surge, com isso, uma fenda para as utopias, sem as quais enterramos todas as possibilidades de construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

**2 CONCEITO DE COTIDIANO E DESAFIOS PARA SUPERAÇÃO**

Falar do cotidiano parece coisa simples e mais ainda, algo irrelevante quando discutido em nível de senso comum. Isso porque dificilmente paramos para refletir sobre as atividades repetitivas que realizamos e que preenchem a maior parte de nossas vidas. Afinal, o que nos coloca em movimento para a realização de uma infinidade de atividades diariamente? Como tomamos as decisões e usamos nossas faculdades mentais no trato com essas atividades? Como essas decisões afetam nossas vidas e as das pessoas com as quais nos relacionamos? Essas são questões importantes se considerarmos que nem sempre conseguimos distinguir o conhecimento teórico conceitual do conhecimento fenomênico, sensório perceptível.

[...] as formas fenomênicas da realidade – que se produzem imediatamente na mente daqueles que realizam uma determinada práxis histórica, como conjunto de categorias do ‘pensamento comum’ (que apenas por ‘hábito bárbaro’ são consideradas conceitos) – são diferentes e muitas vezes contraditórias com a lei do fenômeno, com a estrutura da coisa e, portanto, com seu núcleo interno essencial e o seu conceito correspondente. (KOSIK, 1969, p. 10).

Isso significa dizer que nossa relação com a natureza e, por conseguinte, com os objetos da criação humana não raramente ocorre mediada pela aparência que os fenômenos adquirem diante do pensamento, por uma práxis utilitária imediata e o pensamento dela correspondente. Esse conhecimento é responsável por possibilitar ao homem apenas as condições de se orientar no mundo guiado pela pseudoconcreticidade, um “claro-escuro de verdade e engano”, condição na qual “o fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde” (KOSIK, 1969, p. 11.)

Dessa forma, poderíamos dizer que o fenômeno não corresponde a coisa em si em sua manifestação imediata, sendo necessário um esforço para compreendê-lo. Assim sendo, “se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis” (KOSIK, 1969, p. 11). Isso porque inclui-se, entre seus papéis imprescindíveis, o desvelamento dos aspectos fenomênicos e metafísicos.

Com base nessa premissa, Kosik (1969, p. 15) afirma que as formas fenomênicas são espontâneas e aparecem no pensamento comum como a realidade em si “não porque sejam mais superficiais e mais próximos do conhecimento sensorial, mas porque o aspecto fenomênico da coisa é produto natural da práxis cotidiana”.

A propósito, a práxis cotidiana não corresponde a outra coisa senão ao que Marx denominou de empírico intuitivo, ponto de partida para se chegar ao concreto pensado, transitando pelas múltiplas determinações do objeto de conhecimento, distinguindo representação e conceito, aparência e realidade, em outras palavras, a práxis utilitária cotidiana dos homens e a práxis

revolucionária da humanidade. Essa distinção levaria à “autêntica realidade” do homem concreto por de traz da realidade reificada da cultura dominante, de desvendar o autêntico objeto histórico sob as estratificações das convenções fixadas” (KOSIK, 1969, p. 17).

A realidade, em sua essência, não se mostra de maneira direta ao homem, assim, segundo Kosik (1969, p. 21), “o *détour* é o único caminho acessível ao homem para chegar a verdade, periodicamente a humanidade tenta poupar-se o trabalho desse desvio e procura observar diretamente a essência das coisas”. Mas o que significa esse desvio? Como podemos chegar à essência da coisa em si?

A resposta encontramos na distinção que o autor faz de dialética da passividade, a qual denomina de contemplação, e a dialética da atividade como resultado da práxis humana. Nesse cenário, em suas palavras,

[...] o homem, para conhecer as coisas em si, deve primeiro transformá-las em coisa para si; para conhecer as coisas como são independentemente de si, tem que primeiro submetê-las a própria práxis: para poder constatar como são elas quando não estão em contato consigo, tem que primeiro entrar em contato com elas. O conhecimento não é contemplação. (KOSIK, 1969, p. 22).

Como exemplo, nos leva a pensar sobre a dificuldade que temos de analisar os fatos atuais em relação aos fatos do passado, pois neles a própria história, parcialmente, já desvelou a realidade. Desse modo, o esforço se justifica, já que o pensamento imediato dificilmente consegue captar a realidade. Isso porque a estrutura ou a essência do fenômeno somente nos é revelada mediante uma atividade intencional. Desse modo, seria esforço vão buscar conhecer a escola e seus atores se não nos aproximarmos da realidade que historicamente lhes constituíram, tendo em vista que “o homem vive em muitos mundos, mas cada mundo tem uma chave diferente, e o homem não pode passar de um mundo para outro sem a chave respectiva, isto é, sem mudar a intencionalidade e o correspondente modo de apropriação da realidade” (KOSIK, 1969, p. 23). Nesse aspecto, o sentido da coisa em si (objetivo) pode ser apropriado à medida que o homem cria para si o sentido (subjetividade). Nesse caminho o homem descobre a realidade e o sentido dela é um produto histórico-social, ou seja, uma atividade baseada na práxis objetiva da humanidade.

O que isso tem a ver com a vida cotidiana? Entrelaçado nas atividades diárias e repetitivas o homem pode enxergar para além do imediato, do aparente? A resposta é positiva e negativa, pois se por um lado “o homem sempre vê mais do que aquilo que percebe imediatamente” (KOSIK, 1969, p. 25), por outro, na opinião do autor, a esfera de produção positivista empobreceu o mundo humano, deformando a realidade ao reduzi-la à dimensão da extensão quantitativa. Assim, diante da

reificação do mundo físico, o homem somente pode existir abstratamente relacionado à atividade que exerce, professor, por exemplo, jamais com todas suas virtualidades.

Nesse aspecto, Heller (1989) afirma que há uma fragmentação do homem em seus papéis, podendo ele ser consumido neles, aspecto essencialmente limitador da individualidade, considerando-se que o cumprimento dos papéis o orienta na cotidianidade.

Segundo a autora, é dessa forma que assimilamos, mudamente o que foi normatizado, caracterizando o conformismo. Nesse processo, a particularidade (papéis) se destaca em detrimento da individualidade. Com base nessa relação, afirma que “[...] a esmagadora maioria da humanidade jamais deixa de ser, ainda que nem sempre na mesma proporção, nem tampouco com a mesma extensão, muda unidade vital de particularidade e genericidade” (HELLER, 1989, p. 22-23).

Na mesma medida em que Kosik aponta para uma dialética da contemplação, Heller (1989, p. 30) afirma que a cotidianidade se caracteriza pela espontaneidade que “caracteriza tanto as motivações particulares (e as formas particulares de atividade) quanto às atividades humanogenéricas que nela têm lugar”. Assim, a elevação acima da cotidianidade, facilmente observável na arte e na ciência, que supera a repetição e a regularidade da vida cotidiana, não se coloca em contradição com a espontaneidade, mas sim se implicam reciprocamente. Isso é até certo ponto necessário, uma vez que, se nos dispuséssemos a refletir sobre todos os aspectos da vida material, dificilmente realizaríamos uma significativa parcela das atividades necessárias da vida cotidiana. Mas, isso nos revela uma consequência de afastamento da práxis reflexiva, ou seja, do conhecimento objetivo da realidade, pois, “na vida cotidiana, o homem atua sobre a base da probabilidade e da possibilidade: entre suas atividades e as consequências delas, existe uma relação objetiva de possibilidade. Jamais é possível na vida cotidiana, calcular com segurança científica a consequência possível de uma ação” (HELLER, 1989, p. 30).

Imaginemos uma situação no cotidiano escolar. Um professor que se encontre diante de uma classe de 30 alunos, por um lado, tem seu pensamento orientado para a aprendizagem dos alunos, por outro, tem de se preocupar com vários outros aspectos da aula, chamar a atenção dos alunos que se apresentem dispersos ou que realizam brincadeiras com outros alunos, por exemplo. Não seria possível refletir antes de cada ação, porque, se assim procedesse, isso “destruiria a rígida ‘ordem’ da cotidianidade. E quando efetivamente se manifesta com maior intensidade dissolve fatalmente essa ordem [...], elevando-nos ao humano genérico” (HELLER, 1989, p. 31).

Daí denota-se que o indivíduo somente alcança a práxis revolucionária anunciada por Kosik quando sua prática corresponde à atividade humano-genérica consciente. Segundo Heller (1989, p. 32), “na unidade viva e muda de particularidade e genericidade, ou seja, na cotidianidade, a atividade

individual não é mais do que uma parte da práxis [...], construindo a partir do dado, produz algo novo, sem com isso transformar em novo o já dado”.

Como isso é possível? A ação humana pode construir algo novo sem, contudo, modificar o que já fora estabelecido como verdade? Sim e não. Para a autora, no pensamento imediato não há diferença entre o correto e o verdadeiro; na vida cotidiana, o correto se confunde com o verdadeiro. Isso porque a identificação espontânea do correto e do verdadeiro se isenta da problematização. Essa ausência da problematização acontece quando utilizamos o correto como elemento de mediação “para avaliar as possibilidades de nos movermos num meio determinado e de movermos esse mesmo meio determinado” (HELLER, 1989, p. 32). Nesse sentido, o correto somente é verdade quando o utilizamos para viver cotidianamente sem atritos. Nossas atividades, porém, dificilmente são isoladas, são reflexos das aspirações e interesses de uma classe social, assim, até os “juízos e pensamentos objetivamente menos verdadeiros podem resultar corretos na atividade social” (HELLER, 1989, p. 32). Entretanto, convém destacar a possibilidade da ação de uma camada ou classe suspender ao nível da práxis; nesse caso, estará superando o cotidiano, ou seja, a teoria da cotidianidade se transforma em pensamento, que passa a usufruir de uma liberdade relativa em relação à práxis cotidiana, distanciando-se do cotidiano e estreitando relações com a práxis transformadora.

Para a autora, a fé e a confiança desempenham papel mais relevante na vida cotidiana se comparada a outras esferas da vida, mas isso não quer dizer que sejam mais intensas se comparadas à fé religiosa e à confiança na ética e na atividade política, é assim que ocupam mais espaço na cotidianidade. Como já afirmamos, se a totalidade não pode ser alcançada de imediato, há de se confiar no método científico e nos conhecimentos historicamente produzidos. Na cotidianidade, fé e confiança se apresentam com outros contornos, logo, “não basta ao médico acreditar na ação terapêutica de um remédio, mas a fé é suficiente para o enfermo (e precisamente na base de uma simples fé posta no médico, ou na medicina com maior ou menor fundamento empírico)” (HELLER, 1989, p. 33).

Na mesma medida, um professor que se dirija, com seus alunos ao laboratório, não basta ter fé que o produto a ser manipulado não traga riscos à saúde ou à integridade física dos alunos. Aos alunos, talvez bastasse confiar no conhecimento que acreditam ter o professor.

Para a autora (1989, p. 33), não se trata de contradições insolúveis, “mas de modos de comportamento, relacionados entre si”. Essa relação nos possibilita inferir que a passagem de uma condição a outra é plenamente possível.



Quando o médico atua na base da confiança (coisa que ocorre frequentemente), está atuando na base da cotidianidade. E, em troca, quando – num dado momento da vida cotidiana – o indivíduo começa a refletir acerca de uma superstição que compartilhava [...] começa a analisar o objeto em questão comparando-o com a realidade, para terminar recusando-o, em tal momento o referido indivíduo elevou-se acima do decurso habitual do pensamento cotidiano, ainda que em tal momento. (HELLER, 1989, p. 33-34).

Assim, se considerarmos o pragmatismo do pensamento cotidiano, de certa forma nossas atividades cotidianas são influenciadas pela fé e pela confiança. Logo, se o pensamento cotidiano tem como característica a ultrageneralização e esses juízos são provisórios e nos baseamos neles para nos orientar cotidianamente, isso não representa, segundo Heller (1989), preconceito. No entanto, em um nível mais elevado, de uma orientação de nossa inteira individualidade e integridade moral e de seu desenvolvimento, se nos orientarmos por juízos provisórios colocamos em risco nossa integridade e temos, então, de superá-los, algo possível para juízos que se apoiam na confiança, mas não para os que se enraízam na fé, por se tratarem de dogmas. Nesse aspecto, tomamos como exemplo um professor que tenha plena confiança em seu método de ensino e que lhe seja apresentado outro. Nossa vivência com os professores permite-nos afirmar que há grande possibilidade de o professor repensar sua prática pedagógica, embora tivesse plena confiança no êxito da anterior. Por outro lado, imaginemos uma professora muito ligada a determinada religião cristã: seria praticamente impossível não emitir juízos de valores sobre o cristianismo, mesmo que isso viesse a confrontar a legislação.

Outro exemplo de ultrageneralização a que recorreremos para nos mover cotidianamente é a analogia. Com ela, somos capazes de conhecer imediatamente o homem, pois, em geral, nos baseamos na experiência de algum tipo já conhecido e somente posteriormente, na suspensão, podemos superar a analogia e conhecer o homem singular em sua totalidade. Ocorre, sem embargo, que esse conhecimento imediato e análogo também pode se cristalizar em preconceito.

[...] o conhecimento provisório análogo é inevitável no conhecimento cotidiano dos homens, mas está exposto ao perigo da cristalização (fossilização; e, embora inicialmente o tratamento grosseiro do singular não seja prejudicial, pode converter-se num dano irreparável se se conserva após ter cumprido sua missão. (HELLER, 1989, p. 36).

Isso também ocorre quando nos orientamos pelos precedentes, principalmente em relação ao conhecimento das situações. Geralmente tomamos decisões imediatas tendo como referência situações já vividas por outras pessoas para resolver problemas semelhantes. O prejuízo, aqui, se coloca quando tal atitude impossibilita o conhecimento novo e singular.

O mesmo ocorre em relação à mimese. É impossível imaginar a vida cotidiana sem imitação? Não é possível agir apenas com a orientação dos princípios que historicamente balizaram a



constituição do conhecimento, seja eles em uma perspectiva da arte ou da ciência. Normalmente, somos levados à imitação, mas aqui também o problema se constitui quando formos incapazes de produzir a individualidade, ou seja, as novas atitudes. Vem, nesse viés, a formulação do pensamento de Paulo Freire, pois, ao pensar a *reprodução em termos pedagógicos, propõe* a práxis da educação como prática de liberdade, liberdade só alcançada na práxis reflexiva e transformadora e nos é negado na práxis contemplativa e conservadora.

Na mesma direção temos a entonação, importante na vida cotidiana para a configuração de nosso modelo de atividade e de pensamento. Para a autora, a ausência de entonação também impossibilita a individualidade e quem não a percebe é insensível, mas aprisionar-se nela seria também ultrageneralização.

Em síntese, todas essas características da vida cotidiana são necessárias, porém, essas formas “não devem se cristalizar em absolutos, mas deixar ao indivíduo uma margem de movimentos e possibilidade de explicitação” (HELLER, 1989, p. 37). Ao contrário, estaríamos face a face com a alienação em relação a alguma coisa, principalmente ao desenvolvimento humano genérico ou, segundo Kosik (1969), do conhecimento da concreticidade do objeto. Como ele não se manifesta imediatamente, deve ser desvelado mediante uma atividade específica de cunho científico e filosófico, e, ao contrário, nos submetemos aos propósitos do pensamento dominante, geralmente constituído por elementos que escamoteiam a realidade, submetendo o indivíduo à particularidade do papel social, distanciando-o da genericidade humana. Em outros termos, afasta-o da compreensão de que, para conhecer a realidade, a individualidade, a particularidade e a genericidade se relacionam dialeticamente.

Na condição de alienado, ou seja, na coexistência de muda unidade vital de particularidade e genericidade em si, a cotidianidade se caracteriza como atividade humano-genérica inconsciente. Agindo dessa maneira, o homem singular, “devorado por seus papéis[,] orienta-se na cotidianidade através do simples cumprimento adequado desses papéis” (HELLER, 1989, p. 38).

Nesse aspecto é a estrutura da sociedade, principalmente a econômica, que determina a alienação. “[...] quanto maior for a alienação produzida pela estrutura econômica de uma sociedade dada, tanto mais a vida cotidiana irradiará sua própria alienação para as demais esferas” (HELLER, 1989, p. 38).

Aqui, somos levados a questionar: em que termos a muda relação entre particularidade e genericidade se constitui e se mantém no sujeito alienado, no professor, por exemplo? Que relação isso tem com a estrutura da sociedade? Embora Heller defenda a existência do cotidiano em outros momentos da história, considera que o aprofundamento da alienação é produto das sociedades

industriais capitalistas, isso porque a divisão social do trabalho condiciona o indivíduo à realização de determinado papel. Nesse cenário, ao desempenhar a parte que lhe cabe, se distancia da objetividade do humano-genérico, perdendo, dessa forma, a noção de totalidade, uma vez que percebe e se orienta pela particularidade, por uma parcela do real. Prevalece, assim, sua particularidade em detrimento do conhecimento superior que somente alcançamos com o desenvolvimento do humano genérico, ou seja, apropriando-se do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, ampliando nossas capacidades de abstração e generalização, algo plenamente possível desde que estejamos preparados para o *détour*.

Nesse aspecto, é importante ressaltar que a muda relação de particularidade e genericidade ocorre quando organizamos, de forma equivocada, o nosso pensamento, direcionando-o para a relação indivíduo-sociedade ao invés de pensarmos na relação indivíduo-genericidade. Em uma análise empírica, superficial, talvez não encontrássemos problema na relação individual (sujeito)-particular (trabalho)-geral (sociedade), porém, ao analisarmos os aspectos intrínsecos dessa relação, percebemos a muda relação particularidade-genericidade, já que o indivíduo assume a natureza do elemento mediador da relação, a particularidade alienante da sociedade capitalista, envolto pelo papel que lhe cabe. Nesses termos desenvolve-se o indivíduo alienado, ou seja, o indivíduo da particularidade. Como afirma Heller, tradicionalmente tomamos como “verdadeiros” ou “normais” valores e padrões de comportamento de uma determinada classe social, tomando-os como pretensamente universais, ou seja, “meros seres genéricos, iguais uns aos outros pelo isolamento na coletividade governada pela força” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 47).

Por outro lado, ao estabelecer a relação indivíduo-trabalho-genericidade, o elemento mediador (trabalho) ganha um caráter de genericidade, ou, como já afirmamos, o caráter universal da produção humana, normalmente alcançados pela arte e pela ciência.

Nesse sentido, na assimilação e atuação acomodada há uma margem de movimentação. Mesmo que na cotidianidade consideremos a prevalência dos conhecimentos precedentes, da mimese, da analogia da entonação e, principalmente, da alienação, há a possibilidade de abertura para o novo, pois o cotidiano não corresponde apenas às atividades repetitivas do dia-a-dia, mas também a “um espaço de resistência e possibilidade transformadora” (PAULO NETTO; CARVALHO, 2012, p. 14). Contrariando Lefebvre, que afirma a existência do cotidiano apenas no mundo moderno, os autores apontam que a vida cotidiana está presente no centro e na essência histórica da humanidade, embora com diferentes intensidades, assim como também são diferentes no tempo e no espaço a possibilidades de superação. Como afirma Heller (1989), toda expressão humana de destaque presente na história parte e retorna ao cotidiano; além disso, o próprio fato de

essas expressões se tornarem particulares e históricas está relacionado à possibilidade de seus efeitos na vida cotidiana.

Nessa perspectiva, o fato de assimilação desse cotidiano eleva a margem de assimilação do passado, mesmo que de maneira não consciente, apenas em si, e não para si; logo, se tomarmos de Marx a ideia de que a essência humana está no trabalho, na sociedade, na universalidade, na consciência e na liberdade, estaremos diante das potencialidades de superação do cotidiano, podendo ou não se concretizar na elevação ao humano genérico.

Abre-se, então, na cotidianidade, uma porta para a transformação da sociedade, embora esse atributo esteja, sobremaneira, vinculado ao nível de consciência e apreensão da essência do real. É por essa porta que analisaremos, na próxima seção, as possibilidades e os desafios de superação do cotidiano escolar pelo viés da assimilação consciente da pedagogia crítica.

### **3 A TEORIA CRÍTICA COMO PARADIGMA DE SUPERAÇÃO DO COTIDIANO**

O Saber sempre foi o ápice de amadurecimento de uma sociedade. Pensando nessa frase, colocamo-nos diante da condição reveladora de que vivenciamos uma das maiores contradições da história humana. Outrossim, também nos possibilita refletir sobre a validade de todo o arcabouço de conhecimento que a era das luzes nos proporcionou. Essas reflexões nos remetem ao equivocado chavão ideologicamente produzido, disseminado e aceito pelas massas de que pertencemos à sociedade do conhecimento. Mas como negar o amadurecimento da sociedade por meio do conhecimento? Sob o olhar desatento talvez tal questionamento soasse como devaneio. Ocorre que a resposta pode ser sim e não. A maior parcela do conhecimento científico e tecnológico produzido na modernidade assegurou o surgimento, o amadurecimento e a perpetuação da sociedade capitalista por meio da qual, como num passe de mágica, conhecimento e ideologia se confundem e se convertem em alto grau de degeneração da mente, opondo-se à manifestação do real.

Nesse sentido, não seria espantoso afirmar que a massa que vive o cotidiano se distancia do real e reproduz a vida delimitada pelas tarefas, que só podem se realizar em termos de particularidade.

Se tomarmos a escola, no cumprimento do papel que lhe cabe dentre tantos outros existentes na sociedade, percebemos essa relação, pois “a escola e a escolarização foram desenvolvidas até se tornarem essenciais na produção e reprodução de nossas formações sociais, das hierarquias das classes, que as constituem” (VINCENT et al., 2001, p. 38) Os autores ainda afirmam que “as classificações escolares são classificações sociais, cujos efeitos se fazem sentir em domínios da vida social afastados do domínio escolar e se prolongam bem além do fim da escolaridade” (VINCENT

et al., 2001, p. 38), sendo tarefa do professor, principalmente, dentre as demais encontradas no interior da escola, que anima essa forma institucionalizada. Segundo Jackson (1992, p. 6), essa forma institucionalizada tem um caráter disciplinador e conformador.

Ya hemos visto que muchos de los aspectos de la vida en el aula exigen en el mejor de los casos, paciencia y, en peor, resignación. Cuando aprende a vivir en la escuela, nuestro alumno aprende a someter sus propios deseos a la voluntad del profesor y a supeditar sus propias acciones al bien común. Aprende a ser pasivo y a aceptar el conjunto de reglas, normas y rutinas en que está inmerso; a tolerar frustraciones mínimas y aceptar planes y políticas de autoridades superiores, incluso cuando su razón queda inexplicada y su significado no está claro. Como los componentes de la mayoría de las demás instituciones, aprende a encogerse de hombros y a decir: así son las cosas.

Consideremos a escola, dentre todas as instituições da sociedade, a que tem a incumbência de transmitir, às novas gerações, o arcabouço de conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Assim, não estaria ela em uma condição privilegiada para promover a suspensão, mesmo que provisória, do cotidiano, levando os estudantes a superarem o restrito conhecimento da manifestação fenomênica da coisa, que os torna passivos e, ao contrário, os constituir como agentes de transformação da realidade? Entendemos que a visão particularizada, que toma a sociedade de classes como elemento mediador da humanização, se converte em mantenedora do *status quo*.

Nesse aspecto destaca-se a necessidade de se compreender a escola como uma constituição sócio-histórica, vinculada à base material de produção e reprodução da vida, ideologicamente firmada no paradigma de naturalização das mazelas do modo capitalista de organização da sociedade. Entender isso é imprescindível para os atores que ali atuam, para se perceberem como sujeitos portadores de potencialidade de resistência e superação, que, embora tenham suas ações influenciadas pelo pragmatismo, pela analogia, pelos precedentes e pela mimese, que caracterizam a vida cotidiana, são também agentes de mudança, à medida que podem incorporar, em suas atividades, a práxis reflexiva e transformadora.

É nesse ponto que destacamos a importância de os professores pensarem e agirem criticamente em termos pedagógicos, pois, como assinala McLaren (1984, p. 16):

En general, el nuevo discurso eficiente y conservador alienta a las escuelas a definirse esencialmente como instituciones de servicio comisionadas con la tarea de proporcionar a los estudiantes las aptitudes de capacidad laboral necesarias para que puedan encontrar un lugar dentro de la jerarquía corporativa.

Para o referido autor, essa condição tem afastado a potencial possibilidade de as escolas serem locais nos quais os estudantes sejam formados – e aos quais acrescentamos os professores – para pensarem criticamente e, além disso, visualizarem, em suas ações, potencialidade de

transformação da realidade. Essa realidade nos revelou, em 2018, um índice de reprovação e evasão alarmante no Ensino Médio público no Brasil, no qual aproximadamente um em cada cinco alunos reprovou ou abandonou a escola. Esse é um exemplo de que os atores envolvidos no processo precisam enxergar para além das aparências, da naturalização de quem se aliena no exercício da atividade e vive a particularidade, afastando-se da concreticidade do objeto, que só pode ser constituída se tal objeto for analisado em suas múltiplas determinações, em uma via de mão dupla entre o geral e o particular.

Assim, poderíamos afirmar que, em tese, há uma relação entre o fracasso e o cotidiano escolar, ou seja, as práticas pedagógicas reproduzidas mimeticamente sem reflexão, nas quais a influência teórica tem pouca importância se comparada à vivência como estudante, tais como: professores se sentem impotentes diante do baixo nível de aprendizagem dos alunos e do imediatismo das políticas educacionais para a obtenção de resultados; a crença dos professores de que o fracasso escolar esteja vinculado ao desinteresse e à desatenção dos alunos; discurso de responsabilização do tempo gasto com a burocracia do sistema pelo não planejamento das ações; organização das ações desenvolvidas nas escolas, com predomínio da forma em detrimento do conhecimento.

Vale ressaltar que nossa análise não tem a pretensão de imputar culpabilidade aos professores, mesmo porque, ao o fazermos, incorreríamos em preconceito que nada contribuiria para uma elaboração teórica sobre o assunto. Nesse sentido, partimos do pressuposto de que a teoria crítica e, por extensão, a pedagogia crítica, pode nos ajudar a desvelar e a propor alternativas para a problemática de superação dos problemas relacionados, pois essa perspectiva teórico-epistemológica parte da premissa de que:

[...] los hombres y las mujeres no son en esencia libres y que habitan un mundo repleto de contradicciones y asimetrías de poder y privilegios. El educador crítico aprueba teorías que son, ante todo, dialécticas; esto es, teorías que reconocen los problemas de la sociedad como algo más que simples hechos aislados de los individuos o deficiencias en la estructura social. Más bien, estos problemas surgen del contexto interactivo entre el individuo y la sociedad. (MCLAREN, 1984, p. 264).

Assim, por sua natureza dialética a teoria crítica passa a questionar o papel e o significado da escola, negando sua condição exclusiva de doutrinação, socialização e instrução, atribuindo-lhe também o caráter de afirmação e transformação dos estudantes, apoderando-os de conhecimento que lhes possibilitem refletir sobre questões como a justiça social, quebrando paradigmas ideologizados de que a escola deva formar futuros trabalhadores obedientes, dóceis e mal remunerados, entregues à alienação.

Nesse sentido, para a teoria crítica a escola pode ser vista tanto como lugar de dominação e libertação, opondo-se à ala marxista segundo a qual as escolas servem apenas para reproduzir as relações de classe e formar a massa para o mercado de trabalho capitalista. Comungam, contudo, o mesmo pensamento em relação à não neutralidade na produção do conhecimento e, por assim ser, incorre-se na necessidade de análise das múltiplas determinações do objeto de conhecimento, partindo do empírico intuitivo e analisando dialeticamente as variáveis, atingindo a concreticidade da coisa em nível máximo de abstração e generalização.

Nessa perspectiva, ao invés de afirmar que o baixo nível de aprendizagem está associado ao desinteresse dos alunos, o crítico questiona: por que determinados alunos estão desinteressados? O desinteresse dos alunos tem razão externa, advinda de grupos sociais minoritários e/ou de práticas pedagógicas predominantes na escola, que historicamente privilegia aqueles que tem uma relação mais próxima da cultura erudita? Ao invés de se frustrar diante da impotência de resolver problemas de aprendizagem dos alunos e do imediatismo das políticas governamentais, o professor crítico analisa tais propostas tendo em vista a possibilidade de negação da plena entonação, à medida que reflete sobre a inexistência de neutralidade dessas políticas.

Os teóricos de la educación crítica ven al conocimiento escolar como histórica y socialmente arraigado y limitado por intereses. El conocimiento adquirido en la escuela -o en cualquier lugar- nunca es neutral u objetivo, sino que está ordenado y estructurado en formas particulares; sus prioridades y sus exclusiones participan de una lógica silenciosa. El conocimiento es una construcción social profundamente arraigada en los nexos de relaciones de poder. (MCLAREN, 1984, p. 267).

Com isso, o autor traz para o debate Henry Giroux, com o conceito de conhecimento diretivo, e aponta que a teoria crítica procura levar os estudantes a conhecerem a função social das formas particulares de conhecimento, bem como examinem os fundamentos políticos e econômicos presentes na sociedade. Nessa perspectiva, “el conocimiento emancipatorio nos ayuda a entender cómo las relaciones sociales son distorsionadas y manipuladas por las relaciones de poder y privilegios” (MCLAREN, 1984, p. 269).

Retomamos nossos questionamentos quando afirmamos que, geralmente, os professores buscam explicação para o fracasso escolar dos alunos no desinteresse e na desatenção. Assim procedendo, se afastam do conhecimento histórico-prático da realidade social que lhes possibilitaria compreender o fato social e situá-lo e demonstram serem influenciados pelo conhecimento técnico, vinculado à base hipotético-dedutiva empírica que restringe a análise aos coeficientes de conhecimento, níveis de leitura, testes padronizados usados para controlar o cotidiano dos alunos, mas que, como vimos, evolui em outras fases da vida, para além da escola, no mundo do trabalho.

Além do conhecimento emancipatório, que aponta o caminho pelo qual a irracionalidade, a dominação e a opressão podem ser superadas por meio de ações coletivas, McLaren mostra, ademais, quatro campos de análise imprescindíveis para a superação das práticas cotidianas calcadas no pensamento liberal reprodutivista e que, deliberadamente, influenciam o pensamento dos atores que atuam na escola: a classe, a cultura, a hegemonia e a ideologia.

No que diz respeito às classes, o autor afirma que:

Las relaciones de clase reflejan las restricciones y limitaciones que los individuos y los grupos experimentan en las áreas de nivel de ingreso, ocupación, lugar de residencia y otros indicadores de estatus y de rango social. Las relaciones de clase son las asociadas con la plusvalía del trabajo, quién la produce y quién la recibe. El trabajo excedente es el trabajo emprendido por los trabajadores más allá del que es necesario. Las relaciones de clase también se refieren a la distribución social del poder y su disposición estructural. (MCLAREN, 1984, p. 269)

Nesse aspecto, tomamos novamente a visão dos professores, pois, sem a consciência de classe, dificilmente entenderiam as limitações que os indivíduos e os grupos enfrentam. Além disso, seria difícil não imputar o fracasso escolar ao desinteresse e à desatenção dos alunos. Como consciência de classe estamos nos referindo às suas relações internas à possibilidade de desvelar as forças que geram a desigualdade social e, com isso, compreender que essencialmente o fracasso escolar não é equânime na sociedade. Para isso contribuem os índices de reprovação e abandono das escolas privadas brasileiras, às quais os menos favorecidos não têm acesso. Nessas escolas, diferentemente do que ocorre nas escolas públicas, em que a maioria dos alunos advém da classe trabalhadora e que apresentam 18,4% de insucesso no Ensino Médio (evasão ou reprovação), apenas 4%<sup>1</sup> dos alunos têm a mesma condição. Com isso, poderíamos afirmar que os meios com os quais as pessoas determinam seu mundo material na essência determinam como elas mesmas serão produzidas, nesse sentido, se analisarmos a luz da construção teórica de Kosik, o argumento dos professores não passa de uma pseudoconcreticidade, um conhecimento aparente e externo, que só pode ser superado com a análise criteriosa da essência ou núcleo interno do objeto e das contradições que daí se tornam possíveis.

Mas o que leva a essa ação recorrente entre os professores? Por que os mais jovens acabam reproduzindo o pensamento de professores mais experientes? A vida cotidiana, como analisamos em Heller, e a dos professores não é diferente, sendo conduzida, entre outros fatores, pela mimese, ou seja, pela repetição irrefletida. Desse modo se mantém, segundo Marx, um conhecimento empírico-intuitivo da realidade.

<sup>1</sup> Fonte: Qedu. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/brasil/taxas-rendimento/rede-privada/urbana?year=2018>. Acesso em: 8 set. 2019.



Outro aspecto importante dessa relação o autor remete à cultura, a qual McLaren (1984, p. 272) define como “las formas particulares en las cuales un grupo social vive y da sentido a sus circunstancias y condiciones de vida ‘dadas’”. De acordo com o autor, a relação entre cultura e poder tem sido amplamente discutida pela teoria crítica, apontando três perspectivas dessa relação. A primeira diz respeito às relações sociais no interior dos agrupamentos que produzem opressão e dependência. A segunda refere-se à análise que vai além da cultura como uma forma de vida, adentrando a compreensão de cultura como produção pela qual diferentes grupos, em relação de opressão ou subordinação, definem e percebem suas aspirações e desigualdades de poder. Por fim, em terceiro lugar, a cultura entendida como campo de luta, no qual as formas particulares de conhecimento e experiência são campos conflituosos. Cada um desses pontos propõe questionamentos sobre as formas como as desigualdades são mantidas e desafiadas em termos de cultura e sociedade capitalista.

Vale ressaltar que a opressão está intimamente relacionada à hegemonia que, para McLaren, não se refere à manutenção da dominação somente pela força, mas, principalmente, a práticas sociais consensuais produzidas em espaços específicos como igreja, estado, escola, comunicação de massa, sistema político e família.

Encontramos, nessa análise da relação entre cultura e poder, a justificativa para nossa afirmação de que na escola há substancial preocupação com a forma em detrimento da aprendizagem e da autonomia do pensamento, mesmo que isso se desenvolva cotidianamente, de forma consensual. Assim, se evidencia, entre os muros da escola, uma relação de subordinação que transcende para a vida na sociedade.

Dentro del mejor de los mundos posibles se confía en que los chicos se adaptarán a la autoridad del profesor, convirtiéndose en ‘buenos trabajadores’ y en estudiantes ‘modélicos’. Y en buena medida este ideal se aproxima mucho a su realización. La mayoría de los alumnos aprende a mirar y a escuchar cuando se les dice y a refrenar sus fantasías durante la lección. Además esta destreza en el sometimiento a la autoridad educativa es doblemente importante porque se exigirá al alumno a que la ejerza en muchos ambientes fuera de la escuela. La transición del aula a la fábrica o la oficina resulta fácil para quienes han desarrollado ‘buenos hábitos’ de trabajo en sus primeros años. (JACKSON, 1992, p. 24).

É nesse contexto também que a muda relação entre particularidade e genericidade se fortalece, pois desde cedo os alunos aprendem que uma das melhores maneiras de receber a aprovação em suas atitudes e afastar a reprovação está vinculada à subordinação, ao poder dos professores. É esse o parâmetro que, em grande medida, mantém sujeitos passivos que descobrem, na melhor das hipóteses, como desviar de situações contraditórias. Entretanto, na escola e em outras

estruturas sociais existem focos de resistência, pois nem todos os alunos se transformam em bons trabalhadores, aprendem a jogar, a utilizar táticas de sobrevivência, como a prática de agradar o professor com presentes de pequeno valor ou, ao contrário, ocultar palavras e atitudes que o desagradem.

Pensamento semelhante encontra-se no trabalho de McLaren, para quem nas escolas e em outros espaços da vida social e cultural há sempre um espaço de liberdade para a reflexão transformadora. Assim como as táticas desenvolvidas pelos alunos descritas por Jackson, os professores também podem, por meio do pensamento crítico-reflexivo, resistirem à coerção e assim se livrarem da hegemonia que os grupos opressores exercem sobre os subordinados.

Las escuelas y otros espacios sociales y culturales raramente se encuentran cautivos del proceso hegemónico puesto que ahí también encontramos lucha y confrontación. Es por esto que las escuelas pueden ser caracterizadas como terreno de transacciones, intercambios y luchas entre los grupos subordinados y la ideología dominante. Hay una relativa autonomía dentro de los espacios escolares que permite emerger hacia ciertas formas de resistencia y romper la cohesividad de la hegemonía. Los maestros discuten sobre los libros que han de usar, sobre las prácticas disciplinarias y sobre los propósitos y objetivos de los cursos particulares y de los programas. (McLAREN, 1984, p. 277-278).

Se pensarmos em termos de que a escola desempenha um papel importante para formação cultural e intelectual das futuras gerações abre-se, dessa forma, uma oportunidade para que se negue a reproduzir os interesses hegemônicos pretensos a formar trabalhadores obedientes e dóceis, para se constituir em um espaço de intelectualidade, contestação e transformação da realidade.

Os interesses hegemônicos são internalizados por indivíduos e grupos sociais por meio da ideologia, que, segundo McLaren (1984, p. 279), “puede describirse como una forma de ver el mundo, un complejo de ideas, diferentes tipos de prácticas sociales, rituales y representaciones que tendemos a aceptar tanto como naturales como de sentido común”. A ideologia, porém, tem funções tanto negativas como positivas. Se por um lado pode contribuir para a formação de conceitos, imagens e ideias por meio das quais damos sentido ao mundo social e político e tomamos consciência de nossa posição no mundo, por outro, todas essas perspectivas são seletivas.

Em termos escolares, poderíamos considerar, nesses dois polos contraditórios, a ideia que construímos sobre o fracasso escolar. Se por um lado os professores afirmam que ele se deve ao desinteresse e desatenção dos alunos, fica evidente que concordam também que a melhor forma de organização da sociedade e de prosperidade individual e coletiva se dá em termos meritocráticos e há igualdade de oportunidades no capitalismo competitivo. Nesses termos, para McLaren (p. 280), se pode assegurar que “la disimulación resulta cuando las relaciones de dominación están ocultas, negadas u oscurecidas en diferentes formas”, por exemplo, quando classificamos os alunos em

função de sua classe social, pois esse desinteresse descrito acima não existira, conforme os professores, em determinada classe de poder aquisitivo mais elevado. Dialogando com Kosik, o definiríamos como conhecimento aparente ou pseudoconcreticidade da coisa.

Entretanto, por outro lado, oportuniza-se, para os professores, questionarem as ideologias que modelam o seu ensino e, assim, desvelarem as relações de dominação, valorizando a subjetividade por meio da qual se torna possível relacionar “el conocimiento diario en sus formas socialmente construídas e históricamente producidas (MCLAREN, 1984, p. 282-283).

Com isso, entendemos que, para superar o cotidiano, ou seja, as ações repetitivas e irrefletidas na escola e na sala de aula, os atores envolvidos no processo devem enxergar para além do imediato, do aparente. Dessa forma, a tarefa do professor é dotar a sua atividade de criticidade, capaz de colocar em cheque as verdades inalteráveis e o engessamento da realidade social. Além disso, os professores devem resgatar os conhecimentos desvalorizados dos grupos sociais envolvidos no processo e que, diante das “verdades” construídas pela ciência positivista e apropriadas pela cultura dominante, foram subjugados. Assim, “el hombre de ciencia debe desarrollar el hábito de desafiar a la autoridad y de cuestionar el valor de la tradición. Ha de insistir en la necesidad de explicaciones para las cosas que no están claras” (JACKSON, 1992, p. 27). Na mesma perspectiva, McLaren (1984) afirma que o conhecimento deve proporcionar aos estudantes as condições para participar das questões que influenciam em sua vida cotidiana, uma lógica emancipatória para além da formação de meros trabalhadores.

Nesse sentido, poderíamos dar uma resposta, mesmo que provisória, aos questionamentos levantados ao iniciarmos esse ensaio. O conhecimento escolar deve proporcionar, aos estudantes, as condições de livre escolha na sociedade. Algo utópico, quando analisamos a sociedade capitalista atual, mas real se o que perseguimos for realmente a humanização, ou seja, a capacidade de apreender a concreticidade da coisa na condição de humano genérico, livre das amarras da muda relação particularidade-genericidade, que condena o indivíduo a enxergar as coisas do mundo por meio de lentes que ofuscam o pensamento e o impossibilita de aprender a essência em termos de arte, ciência e política.

#### **4 O COTIDIANO NO ENSINO DE GEOGRAFIA**

Até aqui, fizemos uma construção teórica que possibilita aos leitores diferenciarem o conhecimento cotidiano do teórico conceitual (concreto). Enfatizamos a importância das práticas educativas escolares como mediadoras na formação do pensamento crítico-reflexivo.

Agora cabe perguntarmos qual é o papel reservado à geografia neste processo? Como o ensino dessa ciência pode contribuir para a superação do conhecimento cotidiano (empírico)? Estes questionamentos são importantes devido a crescente valorização do cotidiano dos estudantes no ensino de geografia, haja vista que em seu cotidiano vivenciam os conhecimentos geográficos que na escola são desenvolvidos com grau e rigor teórico-científico.

Cavalcanti (2019) aponta essa prática como um dos desafios do ensino de geografia, pois as pesquisas indicam para a manutenção de práticas de ensino empírico dessa ciência, com a valorização da definição e da memorização em detrimento da perspectiva analítica, sintética e conceitual. Segundo a autora, ela pode ser alcançada mediante provocações do professor que possibilitem ao aluno, em nível de pensamento, relacionar suas práticas cotidianas e os conteúdos/conceitos geográficos propostos nos currículos escolares, alterando qualitativamente a sua visão do cotidiano em um movimento ascendente (das práticas espaciais para o conceito) e descendente (do conceito para as práticas espaciais).

Justifica, dialogando com Vygotsky (2000), a necessidade de mudança como essencial para que o conhecimento faça sentido para os estudantes e potencialize a criticidade. Isso seria possível desde que os professores, em suas propostas de organização do ensino, considerem a realidade vivida pelos estudantes, repleta de contradições políticas, econômicas e sociais. Assim, os conceitos são, numa formulação baseada nessa linha, formados pelos sujeitos na sua relação com as coisas do mundo, em um processo complexo que pressupõe a interligação (encontro/confronto) entre conceitos cotidianos e conceitos científicos.

Como no “détour” anunciado por Kosik, e na “suspensão do cotidiano”, proclamada por Heller, Cavalcanti (2013, p. 51) aponta para a necessidade de esforço intelectual para atingir níveis elevados de pensamento geográfico.

O espaço geográfico não corresponde a um referente direto da experiência empírica, não é um objeto em si mesmo, a ser descrito em suas características externas. Ele é uma abstração, uma construção teórica, uma categoria de análise que permite apreender a dimensão da espacialidade das/nas coisas do mundo.

Porém, não há uma predisposição para que o estudante consiga desenvolver um tipo de raciocínio que o possibilite se relacionar com o mundo como objeto de pensamento. Nesse sentido, compete aos professores de Geografia o esforço intelectual para que, pela mediação didática, seja possível aos estudantes estabelecerem a relação do conhecimento teórico-científico com o seu cotidiano:

Se o conteúdo apresentado/trabalhado nas aulas de geografia não são correspondências diretas da realidade vivida diretamente pelos alunos, mas, construções resultantes do conhecimento “mediato”, o esforço do professor está centrado em demonstrar como essas duas dimensões estão relacionadas. (CAVALCANTI, 2013, p. 59).

Dessa forma, a atividade de estudo tem papel ativo na formação da consciência humana ao desenvolver, mediante uma educação escolar, um ensino que impulsiona o desenvolvimento cognitivo, ligado à fundamentação lógico-psicológica da estruturação das disciplinas. Desse modo, a educação escolar e o ensino de geografia devem ser entendidos como um meio de produzir, em cada indivíduo, uma nova forma de pensar a humanidade no decorrer da história. O papel do professor se constitui na mediação da reconstrução do conhecimento e da análise crítica da realidade.

Para Gomes et al. (2019), é necessário introduzir nas práticas educativas a dúvida, a suspeita dialética, partindo do ser humano concreto, de suas relações com a sociedade real, em uma sociedade dada e historicamente situada. Essa mediação pode ocorrer quando didaticamente se tomar como referência o cotidiano, as práticas sociais e espaciais dos alunos buscando, segundo Kosik (1969), a concreticidade, à vista disso, o desenvolvimento do pensamento geográfico.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O cotidiano é o “mundo da vida” que se produz e se reproduz dialeticamente, num eterno movimento: “[...] é o mundo das objetivações”. (Agnes Heller)

Somos cotidianamente chamados à razão, um atributo de construção histórica que em essência pode levar a uma interpretação da realidade ideologicamente alicerçada em interesses de pessoas e/ou grupos que buscam uma conciliação homogeneizadora de aceitação das desigualdades, da opressão e da subjugação. Entretanto, apesar de estarmos sujeitos à alienação, cada indivíduo social pode reagir de determinada maneira diante de estímulos, necessidades e interesses individuais e coletivos.

É para esse ponto que chamam a nossa atenção Heller e Kosik. Dessa forma, foi pensando nessa possibilidade de reação diante da conformidade e das atividades repetitivas que desempenhamos sem reflexão em nosso dia-a-dia que intentamos conciliar os conceitos de cotidiano e a didática crítica como uma possibilidade de oportunizar aos professores de geografia a possibilidade de pensarem em ações educativas capazes de possibilitar aos alunos entenderem e reagirem diante das relações sociais de dominação e das formas pelas quais os interesses hegemônicos são internalizados.

Assim, se concordamos com McLaren e Jackson que a natureza dialética da teoria crítica passa a questionar o papel e o significado da escola, negando sua condição exclusiva de doutrinação e formação de trabalhadores dóceis, é na prática social cotidiana dos professores que se abre possibilidade para as transformações, considerando-se que os professores possuem condições de singularidade e de humano-genérico. No “détour” que essa relação possibilita, os docentes podem assumir uma atitude consciente na e para a vida e assim possam também pensar na formação do pensamento geográfico crítico de seus alunos.

**REFERÊNCIAS**

CAVALCANTI, L. S. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia C&A comunicação, 2019.

\_\_\_\_\_. **Geografia escolar e a busca de abordagens teórico/práticas para realizar sua relevância social**. In: SILVA, E. I. da; PIRES, L. M. Desafios da didática em geografia (Org.). Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

CARMO, G. T.; GOMES J. L. C.; JUNIOR, J. C. R. Cotidiano, pergunta, diálogo e conflito: uma proposta de transferência pedagógica do centro de trabalho e cultura de Recife para o Instituto Federal Fluminense. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 5, n. 7, jul. 2019

HORKHEIMER, M. & ADORNO, T. W. O Conceito de Esclarecimento. In: **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

JACKSON, P. W. **La vida en las aulas**. Madrid: Morata, 1992.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

MCLAREN, P. **La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación**. México, Siglo XXI / UNAM, 1984.

PAULO NETTO, J. P.; CARVALHO, M. C. B. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. 10<sup>o</sup>ed. São Paulo: Cortez, 2012.

VINCENT, G.; LAHINE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 33, jun 2001, p. 7-47.

VYGOTSKY. L. S, **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.