



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, FILOSOFIA E HISTÓRIA DAS**  
**CIÊNCIAS**

**MEIRIANE CONCEIÇÃO DE SOUZA**

**O ENSINO NÃO COTIDIANO NÃO BASTA:**  
**CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DE AGNES HELLER PARA PENSAR O ENSINO DE**  
**CIÊNCIAS NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Salvador

2023

**MEIRIANE CONCEIÇÃO DE SOUZA**

**O ENSINO NÃO COTIDIANO NÃO BASTA:  
CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DE AGNES HELLER PARA PENSAR O ENSINO DE  
CIÊNCIAS NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia / Universidade Estadual de Feira de Santana, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino, Filosofia e História das Ciências.

Orientador: Prof. Dr. Hélio da Silva Messeder Neto.

Salvador

2023

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação - Biblioteca Anísio Teixeira

Souza, Meiriane Conceição de.

O ensino não cotidiano não basta [recurso eletrônico] : contribuições a partir de Agnes Heller para pensar o ensino de ciências na perspectiva da pedagogia histórico-crítica / Meiriane Conceição de Souza. - Dados eletrônicos. - 2023.

Orientador: Prof. Dr. Hélio da Silva Messeder Neto.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação.

Programa de Pós- Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Salvador, 2023.

Programa de Pós-Graduação em convênio com a Universidade Estadual de Feira de Santana.

Disponível em formato digital.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Pedagogia histórico-crítica. 2. Ciência - Estudo e ensino. 3. Heller, Ágnes – 1929-2019. 4. I. Messeder Neto, Hélio da Silva. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências. III. Universidade Estadual de Feira de Santana. IV. Título.

CDD 370.115 - 23. ed.



Universidade Federal da Bahia

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, FILOSOFIA E  
HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS (PPGEFHC)**

ATA Nº 1

Ata da sessão pública do Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, FILOSOFIA E HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS (PPGEFHC), realizada em 29/09/2023 para procedimento de defesa da Dissertação de MESTRADO EM ENSINO, FILOSOFIA E HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS no. 1, área de concentração Educação Científica e Formação de Professores, do(a) candidato(a) MEIRIANE CONCEIÇÃO DE SOUZA, de matrícula 2020109755, intitulada O ENSINO NÃO COTIDIANO NÃO BASTA: CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DE AGNES HELLER PARA PENSAR O ENSINO DE CIÊNCIAS NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA. Às 14:00 do citado dia, Auditório I da Faced-UFBA, foi aberta a sessão pelo(a) presidente da banca examinadora Prof. Dr. HELIO DA SILVA MESSEDER NETO que apresentou os outros membros da banca: Prof. Dr. RAFAEL MOREIRA SIQUEIRA e Prof. Dr. ABRAAO FELIX DA PENHA. Em seguida foram esclarecidos os procedimentos pelo(a) presidente que passou a palavra ao(à) examinado(a) para apresentação do trabalho de Mestrado. Ao final da apresentação, passou-se à arguição por parte da banca, a qual, em seguida, reuniu-se para a elaboração do parecer. No seu retorno, foi lido o parecer final a respeito do trabalho apresentado pelo(a) candidato(a), tendo a banca examinadora aprovado o trabalho apresentado, sendo esta aprovação um requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre. Em seguida, nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão pelo(a) presidente da banca, tendo sido, logo a seguir, lavrada a presente ata, abaixo assinada por todos os membros da banca.

Documento assinado digitalmente

gov.br

ABRAAO FELIX DA PENHA  
Data: 23/10/2023 12:26:58-0300  
Verifique em <https://validar.itu.gov.br>

**Dr. ABRAAO FELIX DA PENHA, UNEB**

Examinador Externo à Instituição

**Dr. RAFAEL MOREIRA SIQUEIRA, UFBA**

Examinador Interno

**Dr. HELIO DA SILVA MESSEDER NETO, UFBA**

Presidente

  
**MEIRIANE CONCEIÇÃO DE SOUZA**

Mestrando(a)

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus familiares, em especial à minha irmã, Marília, pelos incentivos constantes.

Ao meu esposo, Marcos, pelo companheirismo e por ser sempre compreensivo.

Às minhas amigas, pelos momentos de espontaneidade.

Ao meu orientador, Hélio da Silva Messeder Neto, que tanto me auxiliou nesse processo de desfetichizar a realidade.

Ao grupo de pesquisa, Enconciências. Helen, Iza, Caio, Victor, Alê, Maísa, Ingrid, Igor, Lore, Peu, Carol, Ises, Cynthia, Lucas, Márcio e Maurício que contribuíram para meu processo de objetivação e apropriação.

Aos membros da banca examinadora, Abraão Felix da Penha e Rafael Moreira Siqueira, pelas contribuições valiosas na banca e na defesa.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB).

## RESUMO

Esta pesquisa teve o objetivo de investigar a Teoria de Agnes Heller na perspectiva histórico-crítica. A relação entre o cotidiano e o ato pedagógico tem sido cenário de muitas discussões na área de Ensino de Ciências, principalmente por meio do pressuposto da valorização dos conhecimentos que se revelam no cotidiano. Muitas dessas discussões se fundamentam no estudo desenvolvido por Heller sobre o cotidiano e o não cotidiano. A filósofa marxista desenvolveu a sua teoria alicerçando os seus estudos a partir do método de investigação denominado Materialismo Histórico-Dialético (MHD) e enfatiza que o sentido atribuído ao termo cotidiano é relacionado com atividades voltadas para a reprodução do sujeito, portanto, nessa teoria, a concepção empregada à expressão cotidiano não é de dia a dia. No entanto, apesar dos trabalhos que analisamos se fundamentarem no estudo desenvolvido por Heller, não percebemos uma reflexão profunda quanto à concepção de cotidiano empregada por esses autores. Por conseguinte, procuramos conhecer qual o sentido atribuído ao termo cotidiano nos trabalhos consultados e, simultaneamente, analisamos como as características que compõem as categorias do estudo de Heller têm se manifestado nestes trabalhos. Disto, elaboramos três categorias de análise: equivalência entre o cotidiano e a temporalidade; ausências conceituais dos termos que compõem a teoria do cotidiano; e fragilidades do conceito de alienação. Mas não nos pareceu suficiente apenas divulgar os resultados dessas análises sem oferecer maiores contribuições acerca da temática. Dessa forma, com o intuito de contribuir para um ensino que corrobora com a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), elaboramos as seguintes sínteses: o ensino não deve se pautar no cotidiano, mas cotidiano não é dia a dia; e o ensino deve ser humanizado e contrário à alienação.

**Palavras-chave:** Teoria do cotidiano; Pedagogia histórico-crítica; Agnes Heller.

## ABSTRACT

This research aimed to investigate Agnes Heller's Theory from a historical-critical perspective. The relationship between everyday life and the pedagogical act has been the subject of many discussions in the field of science education, especially based on the assumption of valuing the knowledge that emerges in everyday life. Many of these discussions are grounded in Heller's study of the everyday life and the non-everyday. The Marxist philosopher developed this theory based on the research method called historical dialectical materialism and emphasized that the term "everyday life" in this theory refers to activities aimed at the subject's reproduction, so in this theory, the concept of "everyday life" is not synonymous with "day-to-day." However, despite the works we analyzed being based on Heller's study, we did not find a deep reflection on the conception of the everyday life employed by these authors. Therefore, we sought to understand the meaning attributed to the term "everyday life" in the consulted works and simultaneously analyzed how the characteristics that make up Heller's study categories have been manifested in these works. Based on this, we developed three categories of analysis: equivalence between the everyday life and temporality, conceptual absences of the terms that make up the theory of the everyday life, and weaknesses in the concept of alienation. However, it did not seem sufficient to us to disseminate the results of these analyses without offering further contributions on the subject. Thus, with the aim of contributing to an education that aligns with historical-critical pedagogy, we formulated the following summaries: education should not be based on the everyday life, but the everyday life is not the same as day-to-day; and education should be humanized and opposed to alienation.[fonte 12, espaçamento simples]

**Keywords:** Theory of the everyday life; Historical-critical pedagogy; Agnes Heller.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>9</b>
<b>2 FUNDAMENTOS DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO PARA FORMAR O SER HUMANO</b>	<b>15</b>
2.1 A CATEGORIA TRABALHO COMO FUNDANTE DO SER SOCIAL	15
2.2 AS CATEGORIAS APROPRIAÇÃO E OBJETIVAÇÃO: ELEMENTOS FUNDAMENTAIS PARA A FORMAÇÃO DO GÊNERO HUMANO	21
2.3 AS CATEGORIAS HUMANIZAÇÃO E ALIENAÇÃO NO INTERIOR DAS RELAÇÕES SOCIAIS	28
<b>3 TEORIA DA VIDA COTIDIANA: ALGUMAS APROXIMAÇÕES</b>	<b>35</b>
3.1 QUEM FOI AGNES HELLER	35
3.2 OBJETIVAÇÕES EM-SI E OBJETIVAÇÕES PARA-SI	36
3.2 VIDA COTIDIANA E A ALIENAÇÃO	43
3.3 A VIDA NÃO COTIDIANA E A ALIENAÇÃO	54
<b>4 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO TEORIA PEDAGÓGICA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES DA SUA ESPECIFICIDADE</b>	<b>60</b>
4.1 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS PARA A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	66
4.2 A TRÍADE DESTINATÁRIO-FORMA-CONTEÚDO NA ORGANIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO DE ENSINO	71
<b>5 O QUE FALAM SOBRE O COTIDIANO?</b>	<b>76</b>
5.1 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	76
5.2 EQUIVALÊNCIA ENTRE O COTIDIANO E A TEMPORALIDADE	78
5.3 AUSÊNCIAS CONCEITUAIS DOS TERMOS QUE COMPÕEM A TEORIA DO COTIDIANO	82
5.4 FRAGILIDADES DO CONCEITO DE ALIENAÇÃO	84
<b>6 AFINAL, QUE ENSINO DE CIÊNCIAS QUEREMOS?</b>	<b>89</b>
6.1 O ENSINO NÃO DEVE SE PAUTAR NO COTIDIANO, MAS COTIDIANO NÃO É DIA A DIA	89
6.2 O ENSINO DEVE SER HUMANIZADO E CONTRÁRIO À ALIENAÇÃO	93
6.3 O QUE MAIS A TEORIA DE HELLER PODE NOS OFERECER	97
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>100</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>107</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Para mim foi uma necessidade desenvolver essa pesquisa na área de Ensino de Ciências. Eu concluí o curso de Engenharia Agrônômica e, por um acaso, fui conduzida para a área de Ensino; de pronto eu estava em sala de aula, desprovida de uma série de elementos fundamentais para exercer o papel de educadora. Ciente dessa carência, voltei para a academia com o projeto de me tornar professora de Química.

No curso de licenciatura em Química, com muita satisfação, ingressei no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, o PIBID. Mas, de forma premente, revelaram-se situações controversas que atravessavam não somente o ambiente escolar onde o programa de docência era desenvolvido, que eu atuava como iniciante a docência, como também o espaço da faculdade, onde eu era aluna.

Essa experiência despertou em mim inquietações que me direcionavam sempre para pautas sobre o ensino e a aprendizagem. Eu sentia um incômodo com as falas recorrentes dos meus colegas da faculdade: “Passei a noite em claro estudando para fazer essa prova”, ou ainda, “Já esqueci tudo que aprendi no semestre passado”. Por outro lado, não era nada confortável ouvir dos professores: “Eu repeti isso diversas vezes e vocês erraram na prova”. No final era uma grande frustração, pois os alunos culpavam os professores por serem ruins e não ensinarem bem, e os professores culpavam os alunos por serem irresponsáveis e por não estudar.

Nesse cenário de dúvidas e indagações, por uma eventualidade, me aproximei da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Fui convidada para participar de uma pesquisa na iniciação científica, que tinha como arcabouço pedagógico a teoria Histórico-Crítica. Essa é uma teoria de natureza político-pedagógica que advoga pela socialização dos conhecimentos historicamente elaborados e os meios mais adequados para alcançar esse fim. A PHC foi pensada para atender a classe trabalhadora em razão da falta de acesso dessa população à cultura humana.

A partir de então, eu fui percebendo que as respostas às minhas inquietações eram tecidas por situações muito mais complexas do que eu pensava. O acesso ao método de investigação denominado Materialismo Histórico-Dialético (MHD), por exemplo, foi fundamental para me fazer entender que as coisas não são ditas da forma como elas acontecem, ou seja, há um escamoteamento entre o modo como os fenômenos se apresentam na realidade e a forma como eles são revelados. Portanto,

esse método, que é o arcabouço filosófico da PHC, propõe analisar a realidade em sua essência.

Esses referenciais teóricos influenciaram a minha visão de mundo, e a partir disso, eu compreendi que existe um complexo sistema de relações que não são imediatamente perceptíveis. Portanto, culpabilizar o outro pelo insucesso no ensino ou na aprendizagem não é o caminho mais adequado para lidar com os entraves que estão para além do sistema educacional, ou seja, que estão no âmbito da sociedade classista.

Em meio a esses desconfortos, eu concluí o curso de licenciatura em Química. E, em decorrência dessas angústias, surgiu a necessidade de dar mais um passo no caminho da minha formação. **O desafio era refletir sobre quais elementos poderiam contribuir para um ensino e aprendizagem que fossem eficientes.** Quer dizer, no princípio, eu acreditava que precisava me apropriar dos conhecimentos químicos para ser professora e, no fim, eu estava segura de que isso era uma condição necessária, mas não era suficiente. Assim, surgiram as demandas para adentrar na pesquisa.

Esse cenário, de sociedades separadas por classes, apresenta uma organização social e econômica que se caracteriza pela desigualdade em razão da propriedade privada dos meios de produção. Esse ambiente, configurado pelo antagonismo entre as classes dominantes e as classes oprimidas, também reverbera no ambiente educacional, onde, majoritariamente, os membros da classe trabalhadora são expropriados do acesso aos conhecimentos.

As pedagogias hegemônicas, com seus discursos enviesados, conferem à educação um papel salvacionista, difundindo falsamente a ideia de que é preciso estudar para ser alguém na vida, sem, contudo, questionar a qualidade do ensino que é oferecido à população. Inúmeras pesquisas voltadas para a área de ensino divulgam com certa frequência trabalhos cujos enunciados são: formar cidadãos críticos, formar para o mercado de trabalho, neutralidade da educação, meritocracia etc.; e essa aparente preocupação não passa da expressão de uma educação regida pelos ditames do mercado, pois parece haver uma seleção para determinar as condições de ensino e a qualidade dos conhecimentos que certas camadas sociais acessarão. Reconhecemos o esforço dos educadores investindo em qualificação para melhorar a sua prática, no entanto, paralelo a isso, é preciso pensar em que ideal de ser humano se pretende formar.

É preciso pensar também a educação para além dos ideais capitalistas, pois quando o ato educativo passa a servir o capital, ele deixa de se comprometer em revelar a realidade. Na concepção da PHC, educar é uma atividade social que deve estar empenhada para a humanização plena das pessoas; e um dos pilares dessa teoria é ter a realidade objetiva como ponto de partida e de chegada.

A pedagogia histórico-crítica não silencia sobre a realidade concreta da classe trabalhadora nem sobre as possibilidades de futuro para a humanidade. Por essa razão não faz como as pedagogias do “aprender a aprender” que, na análise do conhecimento, separam o processo do produto, a forma do conteúdo e reduzem a relação entre pensamento e ação ao utilitarismo cotidiano (DUARTE, 2015, p. 24).

Conhecer implica entender como as coisas são, como as coisas funcionam para além da sua percepção imediata e, assim, compreender como elas podem ser criticadas e modificadas. Logo, foi a partir da aproximação com esses referenciais, e com meu orientador, que eu fui capaz de perceber possibilidades e limitações em torno do sistema educacional. Tornaram-se frequentes em minhas reflexões questões como: *Qual o papel da educação?*, *Que visão de mundo devemos passar para os estudantes?*, *Que ensino defendemos?*. Por outro lado, eu compreendi que os problemas estruturais advindos de uma sociedade classista intencionalmente reverberam em outros complexos sociais, entre eles a atividade educativa voltada para as classes dominadas.

No encaminhamento para circunscrever o enfoque da nossa pesquisa, e consultando alguns trabalhos da área de Ensino de Ciências, a nossa atenção se voltou para a preocupação constante entre os educadores sobre os elementos que devem constar em uma prática pedagógica que se quer eficiente.

Como meios para atingir esse fim, percebemos que os termos contextualização, contexto, tema e cotidiano são recursos frequentemente citados em livros didáticos, pesquisas científicas, documentos curriculares etc. Recorrendo a algumas publicações da área de ensino, no entanto, notamos que os conceitos em torno dos termos contextualização e contexto apresentam fragilidade, ou seja, não estavam bem fundamentados.

Em linhas gerais, a literatura demarca que as pedagogias hegemônicas apontam a contextualização como um caminho adequado para alcançar tal intento; a PHC, por sua vez, defende que o ensino concreto deve ser contextualizado a partir da

prática social. São muitos os trabalhos que sugerem que esses termos são sinônimos ou ainda que, tanto a contextualização quanto o contexto, por vezes, não passam de um pretexto para remeter a ideia de cotidiano. Com isso, percebemos que para avançar, com a intenção de pensar sobre elementos que devem constar em uma prática pedagógica que se quer eficiente na perspectiva da PHC, precisaríamos entender as dimensões do cotidiano.

Nessa direção, chegamos em Agnes Heller, filósofa que desenvolveu uma robusta teoria sobre as categorias cotidiano e não cotidiano. Por conseguinte, nos propomos a fazer a articulação entre uma teoria marxista que possibilita o vínculo entre a prática pedagógica e a prática social. Apesar do estudo de Heller não estar declaradamente vinculado à atividade educativa, são muitos os trabalhos que, na área de Ensino de Ciências e fora dela, fazem essa conexão.

Duarte (2007, p. 37) diz que se procura “[...] extrair elementos para a reflexão sobre a educação escolar a partir dos fundamentos, apresentados nessa teoria das objetivações, da dialética entre indivíduos e sociedade e entre cotidiano e não cotidiano”.

Todavia, olhando para alguns trabalhos, nos deparamos com as seguintes afirmações:

A pesquisa nos mostrou que há necessidade de aprofundar o entendimento do que é cotidiano, já que ele é bem mais complexo do que se imagina, para utilizar dele no ensino de ciências uma vez que utilizando-se dele de maneira equivocada, há o risco de restringir o aprendizado a algo que é corriqueiro e que não necessita de maior entendimento para ser realizado ou compreendido (VILELA, 2022, p. 6).

Para que seja produzido conhecimento relevante para a área de ensino de química a partir do uso desses referenciais, é preciso que, em termos de abordagem do cotidiano, sejam evitadas, em pesquisas relacionadas ao ensino de química, visões pueris/ingênuas sobre o cotidiano. É necessário ter em mente que fazer pesquisa utilizando o referencial do cotidiano de Heller, por exemplo, requer um domínio de uma teoria que necessita ser estudada e entendida para poder ser utilizada (WARTA, SILVA, BEJARANO, 2013, p. 90).

Logo, constatamos que, apesar de fazerem referência à teoria elaborada por Heller como subsídio para suas atividades pedagógicas, poucos eram os trabalhos que demonstravam profundidade sobre a temática. A partir disso, percebemos a carência de um estudo mais aprofundado da teoria de Heller, para além do que exploram os trabalhos que visitamos na literatura, sobretudo porque a palavra

cotidiano<sup>1</sup> é polissêmica, o que pode induzir a atividade pedagógica a enveredar por diversas concepções sobre o emprego desse termo. Assim, sentimos a necessidade de um aprofundamento da teoria que revele aspectos que ainda não foram explorados na área de Ensino a partir da perspectiva da PHC.

Dessa forma, coadunando com as minhas indagações e angústias sobre o ensino e a aprendizagem, formulamos a seguinte questão que orienta a nossa pesquisa: Quais contributos podemos apresentar a partir do estudo da teoria do cotidiano de Agnes Heller para um ensino que se quer histórico-crítico?

Para atingir o objetivo deste estudo teórico, percorremos os seguintes caminhos: para além desta “Introdução”, no capítulo que tem como título “Fundamentos do materialismo histórico-dialético para formar o ser humano”, apresentamos uma discussão sobre algumas categorias de análise centrais do MHD que consideramos cruciais para o entendimento adequado dos escritos de Heller. A filósofa materialista recorre a essas categorias para desenvolver sua obra e confrontar perspectivas idealistas relacionadas à vida dos indivíduos. Por uma questão de organização do conteúdo, achamos conveniente fazer nossa exposição subdividindo os capítulos em itens, mas sem a intenção de querer fragmentá-los.

No capítulo cujo título é “Teoria da vida cotidiana: algumas aproximações”, o discurso versa sobre os escritos e impulsos de Heller para elaborar a sua teoria. Tendo o leitor se aproximado de alguns elementos discutidos no capítulo anterior, fica mais acessível a compreensão de algumas características que se colocam no interior da obra de Heller. Não é a nossa intenção esgotar o assunto, visto que são múltiplas as determinações advindas dessa teoria, e também não é nosso objetivo discutir todos os seus aspectos, mas tão somente àqueles que se relacionam ao nosso objeto, isto é, apresentar contributos para o Ensino de Ciências a partir da teoria de Heller. O objetivo tanto deste capítulo como do anterior é de apresentar perspectivas filosóficas que auxiliam no entendimento da base teórica conceitual da nossa pesquisa.

O capítulo intitulado “A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica: algumas considerações da sua especificidade” tem o objetivo de abordar conceitos

---

<sup>1</sup> A palavra cotidiano, a partir do dicionário Houaiss, pode ser um substantivo ou adjetivo. Significa aquilo que acontece diariamente; que é comum a todos os dias; diário; que é comum; banal; o que se passa todos os dias. No entanto, esse não é o sentido atribuído por Heller para essa expressão. Em sua teoria, Heller caracteriza o cotidiano como um ambiente constituído por atividades que estão voltadas para a reprodução do indivíduo e, indiretamente, para a reprodução da sociedade. No capítulo “O que falamos do cotidiano” desta dissertação apresentamos uma discussão sobre essa categoria.

básicos para uma primeira aproximação com a PHC, teoria de natureza político-pedagógica que defende a educação e as concepções de mundo e sociedade como condições necessárias para os indivíduos acessarem as ferramentas culturais elaboradas pela humanidade. Compreendemos que o acesso e a apropriação desses conhecimentos podem contribuir para o desenvolvimento máximo dos sujeitos, pois, a partir disso, as pessoas podem conhecer os condicionantes que não possibilitam que conduzam suas vidas de forma livre.

O capítulo cujo título é “O que falamos sobre o cotidiano?” está orientado para olharmos com mais atenção para os trabalhos da área de Ensino de Ciências que explicitamente se fundamentam na teoria de Heller para discorrer sobre o cotidiano. Nesse tópico, além da apresentação do encaminhamento metodológico utilizado no trabalho, apresentamos excertos de pesquisas que fazem a conexão entre a concepção desenvolvida pela filósofa e o ato pedagógico. Objetivamos demonstrar, de modo mais explícito, de que maneira a área de Ensino está abordando esses conceitos.

No último capítulo desenvolvemos uma reflexão: “Afim, que ensino de Ciências queremos?”. Neste tópico, apresentamos algumas sínteses que julgamos necessárias para a área de Ensino de Ciências, uma vez que intentamos revelar contribuições para além do que já está posto na literatura a respeito da interlocução entre a teoria do cotidiano e o Ensino de Ciências.

Encerramos a dissertação, portanto, com as “Considerações Finais”, ressaltando que a análise que desenvolvemos, além de não esgotar o objeto em questão, está longe de sanar as inquietações relativas às problemáticas sobre o ensino e a aprendizagem.

## **2 FUNDAMENTOS DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO PARA FORMAR O SER HUMANO**

Neste capítulo, apresentamos aspectos que julgamos necessários para o melhor entendimento da Teoria da Vida Cotidiana, a qual se constitui como o eixo filosófico central de nossa pesquisa. Iniciamos este estudo partindo da reflexão sobre os fundamentos da formação do ser humano sob a perspectiva do aporte teórico do Materialismo Histórico-Dialético.

Assim sendo, este capítulo se desdobrará em tópicos. Em um primeiro momento, abordaremos a questão do trabalho como constituinte do ser humano, pois é a partir do trabalho, ou seja, da transformação intencional da natureza, que os sujeitos passam a produzir e reproduzir a sua existência, criando condições para suprir as suas necessidades.

Na sequência, levantaremos uma reflexão sobre as categorias apropriação e objetivação, entendendo-as como de grande importância para avançarmos em nossa análise. Isto, uma vez que a compreensão desses elementos nos permite conhecer como produzimos e como nos apoderamos daquilo que a humanidade vem elaborando.

Em seguida, para prosseguirmos no entendimento dos componentes que subsidiam nosso objeto, abordaremos os aspectos que constituem a relação dialética entre a humanização e a alienação. Percebemos que algumas situações que deveriam se expressar como humanizadoras constantemente convertem-se no fenômeno da alienação.

### **2.1 A CATEGORIA TRABALHO COMO FUNDANTE DO SER SOCIAL**

Iniciaremos este tópico buscando entender a expressão difundida: o trabalho é fundante do ser social. Moradillo (2010) nos diz que o trabalho é o marco fundante do ser social e se desdobra como uma ação consciente deste sobre a natureza para alcançar determinados fins. Essa afirmação é de grande importância e é preciso que fique claro que não estamos nos referindo ao trabalho discutido em searas como a Física ou a Química, nas quais o termo “trabalho” é advindo do produto entre a força e o deslocamento. A palavra trabalho, aqui em questão, refere-se à uma categoria

central que integra o nosso referencial teórico, e é o elemento diferenciador entre seres humanos e os demais animais.

Para explicarmos de maneira clara este enunciado, devemos resgatar tempos remotos no decurso histórico. Os humanos, assim como os outros organismos vivos, adaptavam-se ao meio acessando o que estava imediatamente disponível no ambiente para a sua subsistência, ou seja, eles desenvolviam com a natureza uma relação de dependência para que pudessem se manter vivos. Desde a alimentação, passando pelas vestimentas e pela proteção contra as intempéries do tempo, e até mesmo a habitação, todos os produtos eram extraídos diretamente da natureza.

Como qualquer outra espécie animal, o homem é um produto determinado e limitado pela natureza; ele é capaz, entretanto, de elevar-se acima de tais limites, de subordinar ao seu poder o conjunto da natureza, transformando tal conjunto em seu “corpo inorgânico” (MARKUS, 1974, p. 48).

No entanto, o relacionamento do ser humano com a natureza começa a sofrer mudanças. Isto ocorre a partir do momento em que um conjunto de homens e mulheres passa a produzir a sua existência. Isto é, os sujeitos passam a agir sobre a natureza, transformando-a de modo qualitativamente novo e criando meios (de forma intencional) para suprir as suas necessidades.

Ademais, precisamos considerar que:

É verdade que também o animal produz. Constrói para si um ninho, habitações, como a abelha, castor, formiga, etc. No entanto, produz apenas aquilo de que necessita imediatamente para si ou sua cria; produz unilateral[mente], enquanto o homem produz universal[mente]; o animal produz apenas sob o domínio da carência física imediata, enquanto o homem produz mesmo livre de carência física [...] (MARX, 2004, p. 85).

Conforme exposto por Marx (2004), precisamos estabelecer um marco de diferenciação. Os animais também transformam a natureza, mas de forma instintiva, como meio de proteger e assegurar a sua vida e da sua prole. Percebam como Netto e Braz (2006) endossam esse discurso:

Sabe-se que atividades que atendem a necessidades de sobrevivência são generalizadas entre espécies animais- pense-se, por exemplo, no ciclo de vida de alguns pássaros, de alguns roedores e de certas colônias de insetos (estas, aliás, podem apresentar complexa organização gregária). Tais atividades, contudo, processam-se no interior de circuitos estritamente naturais: realizam-se no marco de uma herança determinada geneticamente (o João-de-Barro nasce “programado” para construir sua casa, as abelhas



nascem “programadas” para construir colméias e recolher pólen etc.), numa relação imediata entre o animal e o seu ambiente (os animais atuam diretamente sobre a matéria natural) e satisfazem, sob formas em geral fixas, necessidades biologicamente estabelecidas (necessidades praticamente invariáveis) ( NETTO; BRAZ, 2006, p. 30).

No entanto, quanto ao coletivo de homens e mulheres, Moradillo (2010, p. 78) aponta que “o ser social surge da matéria viva e tem como característica marcante, produzir o novo, que é o constante movimento de produzir um outro que não está posto na natureza, e que é a síntese dele com a natureza através do trabalho”. Dito isso, complementamos com a informação que os seres humanos rompem sua relação de dependência com a natureza, visto que muda o padrão de executar as suas atividades. A partir de então, com a realização do trabalho, homens e mulheres superam sua atuação invariável e limitada sobre a natureza e passam a incorporar novas habilidades através da experimentação e criação de instrumentos, a partir da repetição e de ações e comportamentos que vão se transmitindo de uns para os outros pela aprendizagem (NETTO e BRAZ, 2006).

É importante destacar que o processo de formação desse ser social, que não se circunscreve mais a base genética, foi se estruturando por um longo decurso temporal, no qual o trabalho foi se ampliando, tornando-se mais complexo e gerando novas necessidades. Com isso, compreendemos que estamos tratando da formação de homens e mulheres como seres sociais a partir da realização do trabalho, atividade vital e consciente que os distingue dos demais organismos viventes.

O animal é imediatamente um com a sua atividade vital. Não se distingue dela. É ela. O homem faz da sua atividade vital mesma um objeto da sua vontade e da sua consciência. Ele tem atividade vital consciente. Esta não é uma determinidade com a qual ele coincide imediatamente (MARX, 2004, p. 84).

Podemos observar que, a partir da citação de Marx (2004), isso representa um salto qualitativo para os humanos, pois, mesmo sujeitos às determinações naturais, eles passam a desenvolver uma relação mediada com a natureza e, processualmente, vão se distanciando dos hábitos mais primitivos que caracterizavam a espécie.

Dizemos isso porque os indivíduos nômades (que, sumariamente, caçavam e pescavam para se alimentar) passaram a desenvolver a agricultura, cozinhar seus alimentos, instalar moradias e elaborar instrumentos com função social, isto, por conta do seu conhecimento e domínio sobre as características da natureza. Portanto,

reparamos que, embora o vínculo com a natureza continue, pois ela fornece a matéria-prima para os sujeitos criarem objetos e instrumentos para sanar as suas necessidades, ela não é mais limitante. Logo, o homem subordina ao seu poder o conjunto das leis da natureza (MARKUS, 1974).

Assim sendo, os indivíduos têm a natureza como mediadora da sua relação com os produtos da sua atividade, ou seja, é através da sua ação sobre a natureza que os homens realizam trabalho, constituindo-se, deste modo, como seres sociais – marco elementar que os distingue das demais espécies. Entretanto, é importante salientar que o que estamos chamando de salto qualitativo foi algo processado por milhares de anos. Logo, a capacidade que os indivíduos desenvolveram de aprimorar a sua relação com a natureza e colocá-la ao seu dispor transcorreu por um larguíssimo período de tempo.

Pode ser que, até aqui, o leitor compreenda que a nossa tentativa está focada na abordagem sobre a categoria trabalho como fundante do ser social, isto é, na discussão de como o trabalho é uma atividade consciente realizada pelos seres humanos, um fator que os distingue dos outros animais e que promove a reprodução de uma sociedade. No entanto, mostra-se extremamente necessário que esclareçamos a questão do “ser social”, e, em vista disso, apontamos que “dizer que o ser humano é social significa afirmar que ele pertence a uma determinada sociedade, que sua individualidade é constituída pelas relações sociais das quais participa” (DUARTE, 2009, p. 462).

Galvão, Lavoura e Martins (2019) explicam que o trabalho é uma atividade social, visto que seu resultado é produzido e consumido de forma coletiva, por mais que, certas vezes, aparente se tratar de uma ação individual. Os autores ainda apontam que, dada a especificidade da realização do trabalho, exige-se uma vinculação entre os indivíduos, o que determina o seu caráter coletivo, configurando, assim, o trabalho como uma atividade social. E, complementando essa ideia de coletividade, Netto e Braz (2006) relatam que o trabalho carece de sujeitos inseridos num conjunto de outros sujeitos, para que, deste modo, os conhecimentos sejam socializados e as tarefas sejam organizadas e distribuídas.

Dito isto, concordamos com os supracitados autores quando estes afirmam que o trabalho, além de ser uma atividade desenvolvida por seres humanos, é, também, responsável por formá-los como seres sociais. Pois, o trabalho:

[...] só deve ser pensado como a atividade exercida exclusivamente por homens, membros de uma sociedade, atividade através da qual - transformando formas naturais em produtos que satisfazem necessidades - se cria riqueza social; estamos afirmando mais que o trabalho não é apenas uma atividade específica dos homens em sociedade, mas é também e ainda, o processo histórico pelo qual surgiu o ser desses homens, o ser social (NETTO; BRAZ, 2006, p. 34).

E sobre a questão do ser social, observamos outra determinação que pode ser atribuída a ele e aos aspectos relacionados aos seus propósitos. Pois, constituídos como seres sociais, os indivíduos apresentam carências que também são sociais, logo, não podem ser sanadas pela aquisição de elementos encontrados imediatamente no meio ambiente. Deste modo, os indivíduos apresentam necessidades que somente os instrumentos advindos da interferência humana podem suprir.

Duarte (1992, p. 32) indica que “novas forças e necessidades humanas surgem em função de novas ações geradas pelo enriquecimento da atividade humana”. Neste caso, estamos nos referindo à criação de uma realidade humanizada, visto que os indivíduos passam a elaborar instrumentos e objetos, ou seja, meios que são capazes de sanar as suas necessidades e cuja origem está na intervenção humana. Portanto, essas são carências que só o resultado da ação humana pode satisfazer, uma vez que o ambiente natural não pode suprir de forma imediata aquilo que está relacionado ao ser social.

Heller (1994, p. 20) defende que “o homem só pode se reproduzir na medida em que desenvolve uma função na sociedade” e, deste modo, “a auto reprodução é, conseqüentemente, um momento de auto reprodução da sociedade”. Assim,

O objeto que serve para satisfazer as necessidades não é um objeto natural imediato, mas um objeto que sofreu uma modificação por obra da atividade de trabalho; as necessidades do homem social não se dirigem então (como ocorre no caso do animal) para um produto natural dotado de determinadas propriedades químicas, físicas, etc., mas para um determinado produto de caráter humano e social (MARKUS, 1974, p. 55).

Destarte, notamos que a história vai se processando e dando forma a um ser cujas necessidades vão se complexificando conforme este se desenvolve socialmente. Por conseguinte, a história também dá forma a uma sociedade mais rica em determinações.

Concordamos com Duarte (1992, p. 28) quando aponta que:

O homem, ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao produzir uma realidade humanizada pela sua atividade, humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva.

Entendemos que o autor se refere à formação de um mundo humano, o qual dispõe de instrumentos e objetos que, em um dado momento histórico, foram criados em virtude das necessidades que se manifestaram àquela época. Então, devemos considerar que nem sempre foi assim. Houve um período em que a natureza orientava a ação humana e os seres se limitavam a conduzir a sua manutenção a partir do que encontravam direta e imediatamente nesse ambiente. Contudo, com os avanços alcançados pela espécie, os seres humanos se mostram como um grupo que atua sobre a natureza. Decorre, porém, que o código genético não transfere consigo elementos que caracterizam os sujeitos como humanos, eles precisam aprender, transformar-se subjetivamente para atender esses requisitos materiais e engajar-se como humanos.

Anteriormente, nos referimos a interferência dos homens sobre a natureza. No entanto, é oportuno salientar que essa intervenção não ocorre de forma aleatória, pois os indivíduos tentam criar instrumentos que possuam uma função social dentro da lógica na qual eles estão inseridos. Em vista disso, é necessário, também, que o sujeito idealize e projete o que deseja criar para atingir uma necessidade que se faz presente naquele momento histórico. Com isso, podemos afirmar que os seres humanos são a única espécie capaz de planejar previamente os componentes que pretendem desenvolver. Netto e Braz (2006, p. 32) apontam que “antes de efetivar a atividade do trabalho, o sujeito prefigura o resultado da sua ação”. Essa característica de projetar mentalmente a ação antes de executá-la é o que chamamos de teleologia ou prévia ideação. Os autores ainda ressaltam que a concretização da teleologia representa a efetivação do trabalho<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Mais adiante, discutiremos novamente sobre esse potencial que os seres humanos têm de planejar antecipadamente as suas atividades. Por hora, podemos adiantar que essa capacidade de projetar atividades na consciência antes de realizá-las diz respeito a uma categoria do MHD. Essa categoria chamada teleologia ou prévia ideação, exclusiva dos seres humanos, estabelece-se no campo das ideias e através de determinados meios se dirige à objetivação (FRANÇA JUNIOR, 2020). Essa é uma categoria que intenta satisfazer necessidades sociais, no entanto, já que se estabelece no campo das ideias, isso só é possível quando concretizada no campo da materialidade por meio da realização do trabalho.

Assim, no sentido de continuar levantando elementos para o entendimento da formação do ser humano, no próximo tópico daremos relevo para duas categorias que representam a materialização da ruptura dos indivíduos com a natureza através da atividade social: a apropriação e a objetivação. Até aqui viemos apenas preterindo os seus aspectos, visto que estávamos empenhados em determinar a categoria central que alicerça nosso referencial teórico, isto é, o trabalho.

## 2.2 AS CATEGORIAS APROPRIAÇÃO E OBJETIVAÇÃO: ELEMENTOS FUNDAMENTAIS PARA A FORMAÇÃO DO GÊNERO HUMANO

A relação entre as categorias apropriação e objetivação é indispensável para a formação do ser humano (DUARTE, 1992). Assim, iremos resgatar algumas informações para compreender melhor essa afirmação e como tais categorias se apresentam na discussão.

No processo de desenvolvimento do trabalho, os seres humanos alteram as características dos elementos que fazem parte da natureza, de modo que estes passam a ter uma função não encontrada naturalmente no meio ambiente. Todavia, para isso acontecer, algumas situações se fazem presentes.

Pensemos na situação de um indivíduo na tentativa de abrir um coco; as investidas são diversas. Inicialmente, esse sujeito experimenta abri-lo através de golpes contra um outro objeto, e compreendemos que essa iniciativa decorre da imitação de outros sujeitos que tentam o mesmo objetivo. A partir dessa experiência e sucessivas tentativas, o indivíduo percebe que precisa encontrar algo de maior resistência que o coco, isto é, um objeto que apresente maior dureza. Disso decorre a necessidade de elaborar um instrumento para sanar essa carência, então ele planeja em sua consciência o que precisa criar. E, para isso, é importante que ele se aproprie da natureza, conheça a matéria concreta sobre a qual vai atuar e, tendo criado esse instrumento para sanar a sua carência, aproprie-se dele, do seu uso.

Saviani (2007) sugere que as experiências exitosas em sua eficácia são preservadas, assim como àquelas que não tem sua eficácia comprovada pela prática são descartadas. Desse modo, paulatinamente, vai se formando o acervo cultural da humanidade.

Assim sendo, percebemos que, para criar formas que satisfaçam necessidades, é preciso que o criador tenha conhecimento sobre as características

daquele material sobre o qual irá agir, para que, então, tenha êxito na elaboração do seu produto. E isso implica a **apropriação**.

De acordo com Duarte (1992, p. 29), “a transformação de objetos naturais em instrumentos, em meios de ação humana, constitui o mais clássico e claro exemplo de apropriação da natureza pelo homem”. Além de que o processo de uso e manuseio do instrumento elaborado também se constitui como uma apropriação. Em vista disso, tais apropriações direcionam teleologicamente as atividades dos homens, isto é, geram ações não aleatórias – tanto no sentido de criar o novo quanto na intenção de aprimorar algo já constante na lógica social. Portanto, para isso, é preciso que os indivíduos conheçam a natureza.

Duarte (1999) ressalta que esse conhecimento pode ter natureza empírica, no sentido de estar diretamente ligado ao uso que será dado ao instrumento elaborado, mas também pode estar voltado para as características físico-químicas do objeto. O autor completa destacando que, no processo de criação, o novo não é subtraído completamente da sua lógica natural, apesar das transformações que venha a sofrer. Logo, sem se apropriar da natureza, os indivíduos não podem produzir instrumentos que atendam suas finalidades de forma consciente.

Seja como for, vale dizer que a própria natureza – pela ação de forças físicas, químicas e biológicas – se incumbe de alterar as características naturais dos seus elementos, afinal, os objetos, da forma que são encontrados na natureza, são resultados da sua ação. No entanto, com os seres humanos é diferente, pois os indivíduos agem conscientemente e alteram a natureza com o fim de atribuir função social aos instrumentos oriundos da sua atividade.

Na análise apresentada, notem que estamos nos referindo aos seres humanos que estão na atividade de gerar instrumentos, assim, o processo de produção e reprodução desses produtos é chamado de **objetivação**. Moradillo (2010) assinala que a objetivação é o processo de transformação da realidade através da ação teleológica do homem.

Destacamos, então, a importância de um movimento entre esses dois polos que se complementam: a apropriação e a objetivação. Notamos a relevância dos indivíduos conhecerem a natureza para agir sobre ela e criarem produtos para sanar suas necessidades. O que implica na afirmação inicial de Duarte (1992), isto é, na importância da relação entre as categorias apropriação e objetivação, pois ambas são

fundamentais para a formação do ser humanizado. E é o resultado dessa relação que constitui o ato do trabalho, aquele que forma o ser social.

Visto que a história delinea um ser cujas necessidades vão se complexificando conforme este se desenvolve socialmente, concordamos com Duarte (1992) ao revelar que a transformação objetiva, promovida pela ação humana, requer dos indivíduos uma transformação subjetiva. Isto é, o autor considera que, ao se apropriarem dos resultados das suas ações, os sujeitos se formam como homens, um processo que contribui para a sua existência como tal ao longo do decurso histórico. Portanto, nesse movimento de se apropriarem das suas objetivações, os indivíduos adquirem novas habilidades, novos hábitos e conhecimentos que conduzem para novas necessidades, advindas, também, das exigências sociais que vão surgindo; tudo isso como um ciclo interminável que se retroalimenta.

Assim, reparem que a apropriação e a objetivação são polos indispensáveis na dinâmica do processo histórico de formação do gênero humano<sup>3</sup>, isto, no sentido do indivíduo se autoconstruir ao produzir condições materiais e não materiais para a vida humana (MORADILLO, 2010). Dizemos isso porque, a partir desse momento, os indivíduos passam a adquirir hábitos e portar-se de modo que não está previamente definido na sua natureza biológica.

Vale dizer, deste modo, que não basta nascer humano, é preciso formar-se como tal. Isso, inclusive, gera uma situação de desvantagem dos seres humanos frente às outras espécies animais. A luta pela sobrevivência, a procriação e as formas de comunicação, ou seja, as formas de assegurar a sua sobrevivência, estão circunscritas no código genético dessas espécies, visto que algumas delas podem romper o vínculo com seus genitores tão logo nasçam.

Por outro lado, isso de nenhuma forma se aplica ao ser humano, pois, se deixado à própria sorte ao nascer, tem grandes possibilidades de não sobreviver, ou, num cenário utópico, pode se encaixar na história lendária das irmãs Kamala e Amala<sup>4</sup>. Essa lenda é emblemática para representar a figura do indivíduo que, vivendo

---

<sup>3</sup> Existe uma discussão significativa em torno da categoria gênero humano. Por ora, nos deteremos a explicar que, conforme aponta Duarte (1999), essa categoria apresenta existência social e histórica que se manifesta nas objetivações produzidas pela atividade social, diferente da categoria espécie humana, a qual se materializa no organismo e os seus elementos são transmitidos geneticamente.

<sup>4</sup> Essa história faz referência a duas jovens irmãs que cresceram em meio aos lobos. Apesar de apresentarem características humanas, essas jovens não desenvolveram habilidades como andar de forma ereta, usar as mãos para pegar os alimentos e falar. Manuel (2009) considera que os costumes das duas jovens estavam em pleno acordo com o habitat onde elas viviam, ou seja, no meio da matilha. Essa história reflete a ideia da necessidade do convívio social entre os seres humanos para que haja

sem o contato humano, não se apropria dos elementos objetivos que constituem a lógica social do gênero humano.

Segundo Leontiev (2004, p. 255),

[...] o que nos animais resulta da herança biológica resulta no homem de uma assimilação, isto é, de um processo de hominização do psiquismo da criança. E não posso deixar de me associar ao professor H. Piéron, que dizia no seu curso sobre a hominização: “A criança, no momento do seu nascimento, não passa de um candidato à humanidade, mas não a pode alcançar no isolamento: deve aprender a ser um homem na relação com outros homens”.

Logo, interpretamos que o ser genérico precisa viver e conviver com outros indivíduos, sendo apresentado ao que é novo, orientado em como manipular os objetos, ensinado a se comunicar etc. O ser genérico precisa de alguém que atue como um intermediário e lhe apresente todo o conhecimento que a humanidade produziu no decorrer da história. Nas palavras de Heller (1992, p. 19):

O adulto deve dominar, antes de mais nada, a manipulação das coisas. Deve aprender a segurar o copo e a beber no mesmo, a utilizar o garfo e a faca, para citar apenas exemplos mais triviais. Mas, já esses, evidenciam que a assimilação da manipulação das coisas é sinônimo de assimilação das relações sociais.

Um ser genérico se configura como aquele que pertence ao gênero humano e assimila suas características. Assim, concordamos com Duarte (1999, p. 40) ao assinalar que “as características do gênero humano foram criadas e desenvolvidas ao longo do processo histórico, através da objetivação, gerada a partir da apropriação da natureza pelo homem”. Esse conjunto de fatores gera a realidade humana, visto que os seres teleologicamente criam instrumentos, apropriam-se destes, aprimoram seu uso, despertam novas necessidades (que também precisam ser supridas) e, assim, com o passar do tempo, homens e mulheres formam-se como seres de natureza histórica.

Vale ressaltar que não haveria desenvolvimento dos seres genéricos se o resultado da sua atividade se limitasse a um grupo fechado e determinado de indivíduos. Duarte (2011) pondera que não haveria desenvolvimento histórico se as apropriações e objetivações possibilitassem a satisfação restrita de forças e

---

a humanização. Leontiev (2004) defende que as relações do homem ao mundo material que o cerca são sempre mediatizadas pela relação a outros homens.



necessidades humanas. Concordamos com a posição do autor, pois é a inserção dos resultados da atividade humana na lógica social que faz com que novas necessidades surjam.

Nesta seara, devemos nos referir também ao âmbito das gerações passadas. Podemos ampliar nosso olhar para um cenário mais longínquo e inferir que a assimilação dos resultados das atividades dos nossos antepassados, cujas produções foram transmitidas às novas gerações, é o que permite a nossa inserção na categoria gênero humano. Isto é, a relação entre a apropriação e a objetivação tem também uma perspectiva histórica cumulativa.

Duarte (2005, 2011) também nos diz que a experiência histórica de muitas gerações está acumulada no significado de uma objetivação humana. Assim, nas palavras do autor:

Um instrumento é, num determinado sentido, um resultado imediato da atividade de quem o produziu. Neste sentido, contém o trabalho objetivado da pessoa ou das pessoas que participaram de sua produção. Mas ele é também atividade humana objetivada num outro sentido, qual seja, como resultado da história de “gerações” de instrumentos do mesmo tipo. Durante essa história, o instrumento vai sofrendo transformações e aperfeiçoamentos por exigência da atividade social (DUARTE, 2005, p. 34).

A relação entre a apropriação e a objetivação é muito complexa e nos permite levantar muitas determinações, logo, reiteramos o fato deste processo se constituir como indissociável na formação do ser humano. No entanto, devemos pontuar que, para essa relação se efetivar, a categoria mediação encarna um papel fundamental no desenvolvimento da vida de homens e mulheres. Isso porque os próprios indivíduos são responsáveis, através da sua ação, pela mediação entre os homens e tudo o que já foi objetivado e apropriado pelo gênero humano ao longo da história.

Leontiev (2004) aponta que, a partir da relação dos homens com outros homens, e com a prática social, os sujeitos encontram na sociedade os meios necessários para se interpor com o meio ambiente. Logo,

O homem encontra na sociedade e no mundo transformado pelo processo sócio-histórico os meios, aptidões e saber-fazer necessários para realizar a atividade que mediatiza a sua ligação com a natureza. Para fazer os seus meios, as suas aptidões, o seu saber-fazer o homem deve entrar em relações com outros homens e com a realidade humana material (LEONTIEV, 2004, p. 185).

Portanto, a atividade de mediar possui grande relevância na formação dos seres humanos. Sobre isso, Markus (1974, p. 89) nos esclarece o seguinte:

Para que a criança possa se dirigir de maneira humana aos objetos de seu meio, criados pelo trabalho anterior e humanizados, e para que ela possa tratá-los como objetivações de “forças essenciais” humanas, deve desenvolver em si a faculdade, que não é dada pela natureza, de seu uso (e em parte de sua fabricação). Isto só pode se realizar pela mediação dos adultos, da sociedade, da coletividade implantada na atualidade.

Ademais, discutir elementos da mediação orienta o nosso pensamento acerca da figura do sujeito vivendo de forma coletiva. Embora algumas vertentes da literatura disseminem a imagem do homem primitivo como um ser isolado e solitário, autores como Karl Marx, especialmente em seu manuscrito *Grundrisse*, ridicularizam a ideia de homem como ser isolado (DUARTE, 1999).

Dessa forma, a imagem do coletivos de homens e mulheres como seres gregários, ou seja, que viviam e agiam em bandos, nos impele a pensar nas atividades desenvolvidas de forma social e o quanto esta se fazia necessária para a comunicação, isto é, no sentido dos indivíduos se influenciarem mutuamente e no interior das suas relações sociais.

Duarte (1999) pondera que a linguagem e o vínculo entre os seres são resultados da apropriação e da objetivação. Em consequência disso, a relação entre a apropriação e a objetivação não se restringe à criação ou ao aprimoramento de instrumentos e objetos materiais. As criações simbólicas (comunicação pela linguagem e relações sociais, por exemplo) também se configuram como objetivações que precisam ser assimiladas pelos indivíduos para que estes se caracterizem como seres humanos. Assim, parece-nos evidente que, para acompanhar a dimensão de reprodução social, existe a necessidade de uma forma de comunicação para os indivíduos compreenderem-se coletivamente. Logo, é indispensável que os indivíduos simultaneamente objetivem e se apropriem da linguagem humana.

Leontiev (2004) assinala a importância da comunicação verbal nos processos de apropriação dos conhecimentos adquiridos no decurso do desenvolvimento histórico da humanidade. O autor pondera que:

A linguagem é aquilo através do qual se generaliza e se transmite a experiência da prática sócio-histórica da humanidade; por consequência, é igualmente um meio de comunicação, a condição da apropriação dos

indivíduos desta experiência e a forma da sua existência na consciência (LEONTIEV, 2004, p. 184).

Assim, os instrumentos, os objetos, as relações entre os membros que formam um grupo e a linguagem são resultados da atividade humana. Estamos falando, portanto, que os seres humanos se distanciam e diferem dos demais seres vivos não só pela criação de objetos concretos, mas também por essa sua forma particular de interagir e socializar – capacidade essa que foi sendo aprimorada ao longo da história. Deste modo, podemos inferir que essa não é uma característica de cunho biológico, ou seja, transmitida por código genético, isso é objetivação dos seres humanos. Quanto mais o ser social vai se desenvolvendo, mais complexas tornam-se as suas objetivações (NETTO; BRAZ, 2006).

No entanto, embora tenhamos repetido que a relação entre a apropriação e a objetivação se constitui como um processo indispensável à formação dos seres humanos em determinadas condições históricas, o avesso disso é que essas relações contribuem para o desenvolvimento de relações sociais alienadas. Embora nem sempre tenha sido assim.

Heller (1994, p. 29) pontua que em tribos e clãs, ou seja, em comunidades pré-capitalistas que não eram divididas por classes, os sujeitos particulares se relacionavam com a totalidade da produção humana existente àquela época. A autora esclarece que a atividade humana se desdobrava em objetivações mais simples ou mais complexas que constituíam a vida de todo e qualquer homem. Com isso, compreendemos que havia uma relação de aproximação entre a genericidade humana e o indivíduo particular. Todavia, a partir da divisão social do trabalho, os indivíduos passaram a se apropriar apenas do que constituía o seu ambiente mais imediato. E, por conseguinte, eles passaram a acessar o que estava intimamente ligado a seu estrato social, o que culmina no fenômeno da alienação, já que esses sujeitos não acompanham e nem tão pouco alcançam a totalidade do desenvolvimento da humanidade. Concordamos com a posição expressa por Heller (1994), visto que a alienação se revela, entre outras formas, pela restrição de acesso ao conhecimento e pela expropriação dos indivíduos às objetivações mais complexas, o que gera um cenário de vida alienada.

Assim sendo, observa-se que, até aqui, apresentamos alguns elementos que configuram a apropriação e a objetivação, entendendo que estes processos são indispensáveis para a humanização dos indivíduos. Contudo, devido às relações de

dominação que se instituíram nas sociedades com divisão de classes, ressaltamos que estes elementos que humanizam também podem alienar. Afinal, a atividade vital, isto é, o trabalho, assume uma forma alienada ao se transfigurar na atividade de produzir mercadorias. E é este o assunto do próximo tópico: a relação dialética que ocorre entre a alienação e a humanização.

### 2.3 AS CATEGORIAS HUMANIZAÇÃO E ALIENAÇÃO NO INTERIOR DAS RELAÇÕES SOCIAIS

A partir do que já foi exposto, partimos agora para a discussão desse novo conjunto de categorias que compreendem a especificidade que caracteriza o gênero humano como algo que se dá historicamente.

É através da síntese de um acervo de elementos e significações (sociais, materiais e simbólicas, as quais se acumulam e são transmitidas de gerações para gerações) que se legitima a concepção de que a relação entre os humanos é um processo histórico-social e não um produto biológico (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019). Estamos de acordo com a colocação, visto que, quando nos referimos ao gênero humano, estamos considerando aspectos que se materializam historicamente na atividade dos sujeitos pela apropriação e objetivação dentro de uma lógica social.

Segundo Duarte (1999), o fator biológico já forneceu elementos suficientes para que homens e mulheres alcancem um nível organizacional para que as suas relações sociais desempenhem a mediação entre os sujeitos e a natureza. Isso, no entanto, não significa que houve uma ruptura do vínculo entre os seres humanos e a natureza biológica, conforme já discutimos brevemente páginas atrás. Elementos de cunho natural, assim como a relação de adaptação com o meio e a dependência de evolução das espécies, não são mais determinantes para o processo de desenvolvimento do ser humano. Portanto, vejamos como o autor se coloca quanto ao assunto em pauta:

[...] me parece bastante adequada a distinção entre espécie humana, enquanto uma categoria biológica e gênero humano, enquanto uma categoria histórica. A herança genética transmite as características da espécie, na medida em que essas características encontram-se materializadas no organismo humano da mesma forma como qualquer espécie animal. Todos os seres humanos (salvo nos casos de anomalias genéticas) possuem as características fundamentais da espécie. O mesmo, porém, não acontece com as características fundamentais do gênero humano, na medida em que elas não estão acumuladas no organismo e não são transmitidas pela

herança genética. [...] o gênero humano tem uma existência objetiva, justamente nas objetivações produzidas pela atividade social (DUARTE, 1999, p. 103).

É oportuna essa breve análise de Duarte (1999) sobre as categorias espécie e gênero, visto que elas se relacionam com o processo de distinção entre a hominização<sup>5</sup> e a humanização, o que, por vezes, culmina na alienação. Esclarecemos, então, que o processo de humanização se desenvolve ao longo da história social conforme a espécie humana se converte em gênero e a base biológica deixa de ser preponderante para a adaptação humana.

Contudo, não estamos afirmando que o gênero humano é destituído de base biológica, estamos apenas demarcando que os processos engendrados pela apropriação e pela objetivação preterem os aspectos adaptativos por via genética, quando nos referimos ao ser genérico. Como exemplo, podemos apresentar uma colocação de Leontiev (2004, p. 106) ao apontar que “o ouvido fonético se criou no homem devido aos homens empregarem a palavra sonora”. Por conseguinte, o aperfeiçoamento da audição se desprende de fatores genéticos e adquiriu características novas em virtude da influência da atividade humana, ou seja, a objetivação simbólica que se constituiu pela linguagem gerou um refinamento para a audição. E considerando que a linguagem é uma objetivação social humana, entendemos, assim, que é o próprio conjunto de homens e mulheres que promove a figura do ser humanizado.

Portanto, reiteramos: essa atividade que forma e torna homens e mulheres seres humanos é o trabalho. Deste modo, os seres humanos agem transformando a natureza para que ela se adapte e atenda às suas necessidades. Nisso reside o que Marx (2004) considera o verdadeiro conteúdo da essência humana, pois ele diz que é através do trabalho que os indivíduos produzem a si mesmos como seres humanos.

Dito isso, podemos concluir que os elementos constitutivos da categoria humanização são exteriores ao organismo. Logo, é preciso que os sujeitos acessem e se apropriem dos produtos da atividade das gerações precedentes para alcançar esses elementos.

---

<sup>5</sup> O processo de hominização configura a ruptura do desenvolvimento humano baseado estritamente em aportes biológicos. Leontiev (2004) assinala que o aparecimento do trabalho, nos antepassados animais do homem, gera a hominização, e, desse processo decorre a transformação do cérebro, dos órgãos de atividade externa e dos órgãos dos sentidos. O surgimento da história social da humanidade representa o término da hominização enquanto mudança essencial na organização física do homem.

Todavia, poderíamos deduzir que, em virtude de todas as conquistas que a humanidade já alcançou, de todo o progresso histórico que a sociedade gerou, os homens e mulheres são dotados de grande riqueza material e simbólica em sua prática social. Mas isso é um equívoco, pois, na história social, os processos da apropriação e da objetivação que levam à humanização direcionam também para a alienação.

Sob esse enfoque, Saviani (2017) se fundamenta em Marx para apresentar uma discussão na qual analisa o trabalho concreto como formador de homens e mulheres, recorrendo ao sentido que Marx atribui à categoria alienação:

Etimologicamente a palavra “alienação” deriva do adjetivo latino “alius, alia, aliud”. “Alius” significa, simplesmente, “outro”. Deste adjetivo deriva alienar, alienação, alienado. E são essas expressões que tanto podem significar “tornar outro”, “tornado outro”, isto é, objetivar, objetivação, objetivado, como “passar para outro”, “passado para outro” ou “apropriado por outro”. A primeira acepção traduz o significado positivo de alienação que prevalece em Hegel, ao passo que a segunda acepção corresponde ao significado negativo destacado tanto por Feuerbach como por Marx (SAVIANI, 2017, p. 717).

O filósofo explica que o significado negativo se refere à situação daqueles sujeitos que não tem consciência da sua situação, dos seus atos, ou seja, que não reconhecem o produto do seu próprio trabalho; há uma estranheza entre ele e sua produção já que seu produto é apropriado por outro indivíduo. Assim, configura-se uma relação de estranheza, advinda do modo como a categoria fundante do ser social vai sendo delineada na história. Heller (1994, p. 29) destaca que, antes da divisão da sociedade por classes, o que culmina nesse cenário descrito, indivíduos particulares se apropriavam de todo o conjunto dado já desenvolvido até àquele momento. Assim,

Enquanto a objetivação humana manteve-se num nível que não ultrapassava a obtenção das condições de sobrevivência dos indivíduos, não se pode falar propriamente em alienação pois todos os indivíduos viviam em contato direto com o ser genérico, que nesse caso se identificava com o ser comunitário (DUARTE, 1999, p. 76).

Portanto, esse panorama sofre alterações por conta das relações sociais de dominação. Os indivíduos são impedidos de alcançar as conquistas humanas, isto é, não acessam as objetivações desenvolvidas historicamente pelos seus antepassados, o que gera um cenário desigual das apropriações que têm caráter humanizador. Em poucas palavras, Leontiev (2004, p. 293) nos esclarece que:

[...] esta desigualdade entre os homens não provém das suas diferenças biológicas naturais. Ela é produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio-histórico.

Consideramos, assim, que o processo de humanização sofre interferências dos condicionantes da estrutura social, os quais promovem a desigualdade entre os sujeitos. Isso porque, como já sinalizamos, quanto menos os indivíduos assimilam as objetivações, menos se efetiva neles o caráter humanizador. Deste modo, a alienação não está associada à essência da vida humana, na verdade, ela decorre da produção material que se desenvolve no decurso da história.

Netto e Braz (2006, p. 46) salientam que “quanto mais rica em suas objetivações é uma sociedade, maiores são as exigências para a sociabilização dos seus membros”. No entanto, se há uma barreira imposta pelas relações sociais de dominação, e esses indivíduos não reconhecem as objetivações como resultado de suas próprias atividades, o distanciamento entre o gênero humano e os indivíduos se intensifica cada vez mais. Pois,

À medida que o ser social se desenvolve – ou seja: à medida que a sociedade mais se diferencia da natureza e se enriquece com novas objetivações –, mais complexa se torna a relação entre os homens tomados singularmente e a genericidade humana (NETTO; BRAZ, 2006, p. 46).

Assim, podemos inferir que, quanto mais avanços uma sociedade de classes alcança, maiores são as possibilidades dos indivíduos singulares que compõem essa esfera não desenvolverem com ela uma relação uniforme de crescimento que acompanhe esses avanços. Segundo Heller (1992), forma-se um abismo entre a produção humana genérica e a participação consciente dos indivíduos nessa produção. A relação que se desenvolve entre os indivíduos e a essência humana se restringe apenas àqueles que representam a classe dominante ou àqueles que desenvolvem atividades intelectuais. Portanto,

[...] apropriar-se das habilidades do ambiente dado, amadurecer para o mundo dado, significa, não somente interiorizar e desenvolver as capacidades humanas, mas também e ao mesmo tempo, tomando em conta o conjunto social, apropriar-se da alienação (HELLER, 1994, p. 29).

A partir da citação de Heller (1994), percebe-se que o cenário descrito se refere a um processo de humanização alienante. A filósofa revela o movimento destoante entre o desenvolvimento humano genérico e a alienação. Isso porque, ao mesmo tempo em que o sujeito assimila as objetivações materiais e simbólicas, as quais contribuem para a formação da sua essência humana, ele é acometido por processos alienantes. Essas assimilações ocorrem de forma restritiva, circunscrita à classe ou camada social que aquele sujeito faz parte e não representa a totalidade desenvolvida pela humanidade naquele e em outros momentos históricos.

Nas palavras de Markus (1974, p. 13):

[...] a alienação — fenômeno típico das sociedades de classe — revela-se apenas como um modo específico e historicamente determinado através do qual se processa a objetivação; ela descreve uma situação na qual, em decorrência da divisão do trabalho e da propriedade privada, o indivíduo é separado do seu produto, não sendo capaz de se apropriar das objetivações que ele mesmo criou enquanto parte integrante do “trabalhador coletivo”, da humanidade socializada. A alienação, por conseguinte, denota uma discrepância entre a riqueza genérico-social do homem e sua existência individual [...].

As relações de dominação que se desdobram na sociedade geram o fenômeno da alienação, visto que evidenciam o contraste entre o gênero humano e os indivíduos. Pois, se de um lado visualizamos as inúmeras possibilidades do vir a ser da humanidade, em virtude da riqueza material e simbólica já alcançadas pela sua atividade, do outro lado o que vemos é um processo lento de desenvolvimento dos indivíduos que, submissos à estrutura social, têm seu acesso às produções humanas podado, ficando, portanto, limitados ao nível do seu estrato social e, conseqüentemente, sujeitos à alienação.

Neste contexto, examinemos mais de perto como se desenrola o fenômeno da alienação. Os indivíduos primitivos realizavam trabalho com o fim de sanar necessidades voltadas para a sua sobrevivência e para a sua condição social, logo, os produtos advindos da atividade laboral tinham uma ligação direta com seus criadores. No entanto, em virtude da ruptura entre a propriedade dos meios de produção e o trabalho, configura-se um novo cenário onde a sociedade passa a se estruturar subjacente a um sistema separado por classes.

Assim, no formato econômico social vigente, os instrumentos e ferramentas produzidas pelos indivíduos são convertidos em mercadorias, isto, com a finalidade de serem comercializadas para gerar lucro a uma parcela da sociedade que é



detentora dos meios de produção. Os sujeitos realizam trabalho não mais para suprir suas necessidades, mas com o propósito de produzir bens que serão comercializados para agregar capital aos donos dos meios de produção.

A alienação se caracteriza pela venalidade, onde tudo é transformado em mercadoria; pela reificação das relações humanas na conversão dos seres humanos em coisas, de modo que apresentem-se como mercadorias no mercado; e pela fragmentação do organismo social em indivíduos isolados (MÉSZÁROS, 2006, p. 40).

Percebemos, então, que o fenômeno da alienação se exterioriza não só na cisão entre propriedade e trabalho, ele se revela também na separação entre o produtor e o produto, durante a realização da atividade laboral e no momento da elaboração do bem material. Nas palavras de Grespan (2021), a alienação é uma “[...] estranheza do mundo dominado por um poder social sobre o qual os indivíduos perderam qualquer controle, depois de o terem criado”. Assim, se o resultado da atividade humana é um produto estranho, todo o ato do trabalho é em si estranho a quem o executa, visto que os indivíduos se alienam também da sua própria atividade. Marx (2004, p. 82) desenvolve essa análise do seguinte modo:

[...] o estranhamento não se mostra somente no resultado, mas também, e principalmente, no ato da produção, dentro da própria atividade produtiva. Como poderia o trabalhador defrontar-se alheio (fremd) ao produto da sua atividade se no ato mesmo da produção ele não se estranhasse a si mesmo? O produto é, sim, somente o resumo (resumé) da atividade, da produção. Se, portanto, o produto do trabalho é a exteriorização, então a produção mesma tem de ser a exteriorização ativa, a exteriorização da atividade, a atividade da exteriorização.

De modo geral, entendemos que a atividade laboral, cuja função social é transformar a natureza para garantir as condições de manutenção dos indivíduos, agora assume outra forma: acumular capital para a classe dominante. Os sujeitos que compõem a classe trabalhadora – a dominada, são impelidos a trabalhar não mais para suprir as suas necessidades. Os indivíduos vendem a sua mão de obra para satisfazer anseios externos, alheios aos seus e garantir privilégios para uma outra classe, a proprietária.

Citando Marx, Grespan (2021) aponta que, na perspectiva do Materialismo Histórico, “[...] apenas uma transformação completa da forma de propriedade dos meios de produção poderia mudar a base da sociedade e igualar realmente a situação

de todas as pessoas”. Logo, todo esse cenário de estranhamento, representado pela exploração do homem pelo próprio homem, qualifica e revela a alienação em níveis ainda mais graves, nos quais os sujeitos, não se reconhecendo em suas objetivações, não se identificam como pertencentes à categoria gênero humano.

Por fim, sinalizamos que neste capítulo a nossa intenção foi apresentar um panorama constituído de fatores que se fazem presentes na formação do ser humano. Vimos que tanto o trabalho quanto as categorias apropriação e objetivação são constructos importantes no processo de humanização dos seres sociais. No entanto, devido aos modos de produção instaurados nas sociedades, o processo de humanização é ameaçado pela alienação, pois esta contamina indivíduos, impedindo-os de acessar os conhecimentos objetivos elaborados pela humanidade, os quais deveriam ser assimilados por todos, visto que são o nosso patrimônio.

Vamos adentrar o próximo capítulo explorando alguns pontos da Teoria da Vida Cotidiana e seus desdobramentos. Como idealizadora da teoria, Agnes Heller investiga as objetivações genéricas que se desenvolvem em função da reprodução dos indivíduos ou da sociedade, relacionando-as com os âmbitos da vida cotidiana ou não cotidiana. Em seu estudo, Heller desenvolve uma análise sobre a categoria alienação e defende que a vida cotidiana não é essencialmente alienada. Contudo, a alienação é um fenômeno que contamina tanto as esferas da vida cotidiana quanto as esferas da vida não cotidiana. E, nessa direção, nossa pesquisa intenta qualificar uma atividade educativa humanizadora, defendendo uma prática subsidiada por elementos que compõem o cotidiano ou o não cotidiano não alienados, com vista às mais ricas determinações.

### 3 TEORIA DA VIDA COTIDIANA: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

Neste capítulo, seguimos apresentando e discutindo aproximações filosóficas acerca da Teoria da Vida Cotidiana, idealizada por Agnes Heller, sob o aporte do Materialismo Histórico-Dialético. Em seu estudo, a filósofa desenvolve a ideia central que diferencia a esfera da vida cotidiana e a vida não cotidiana por níveis qualitativamente distintos de objetivações. Embora tenhamos a compreensão de que essa não é uma teoria de cunho pedagógico, nossa intenção é contribuir para a promoção de uma atividade educativa humanizadora a partir dos elementos que constituem essa teoria, pois entendemos que ela se torna relevante nesse ambiente na medida em que nos ajuda a pensar de modo teórico e reflexivo o uso do termo cotidiano, visto que este costumeiramente se apresenta no Ensino de Ciências da Natureza, principalmente quando se fala na Química no contexto.

Assim, o presente capítulo se desdobrará em tópicos. Iniciaremos abordando alguns aspectos referentes à trajetória de vida da filósofa marxista. Na sequência, apresentamos uma análise da teoria de Heller, nos debruçando conceitualmente sob as categorias das objetivações em-si e para-si e como elas contribuem, respectivamente, para a reprodução do indivíduo e da sociedade. Em seguida, investigaremos os âmbitos das esferas da vida cotidiana e da vida não cotidiana que, nessa ordem, relacionam-se com as objetivações em-si e para-si e cooperam para a formação dos indivíduos. E, por fim, como o fenômeno da alienação se interpõe entre esses âmbitos.

#### 3.1 QUEM FOI AGNES HELLER

Agnes Heller nasceu em Budapeste, em 1929. Tornou-se discípula do filósofo marxista Lukács e passou a integrar a escola de Budapeste, cujo enfoque era explicitar a compreensão correta do método de Marx, situando de modo concreto as estruturas e as mudanças estruturais no processo da história da formação do ser (HELLER, 1992).

Sobrevivente do holocausto, a pensadora e filósofa se tornou dissidente na Hungria comunista depois da Revolução Húngara e da luta contra os soviéticos. Em razão de divergências com os pensamentos marxistas, Heller exila-se na Austrália e depois em Nova York, onde passou a atuar como professora de Sociologia

(ALTARES, 2017). A essa altura a filósofa já tinha adotado novas perspectivas filosóficas, contrárias ao início dos seus estudos como aluna de Lukács. Em 2019 a Academia Húngara de Ciências anunciou a morte da pensadora.

Em vida, Heller desenvolveu seus estudos inicialmente sobre a ética e a vida social, e algumas de suas obras são consideradas muito mais do que análises históricas, elas representam:

[...] períodos em que a alienação estava pouco avançada e em que a distância entre as potencialidades do gênero humano e a riqueza dos indivíduos ainda não era muito grande. Precisamente essa problemática levou Agnes Heller a escrever sua mais madura obra até hoje, a monografia sobre a Vida Cotidiana, cujo tema principal é nosso inteiro sistema dinâmico das categorias da atividade e do pensamento cotidiano (HELLER, 1992, xi).

Na segunda metade do século XX, Heller desenvolve a sua teoria sobre o cotidiano, como um “renascimento da ontologia marxista”. Em seus estudos, a filósofa retrata ideias de pensadores renomados pela filosofia hegemônica, como Hegel e Heidegger, que apregoavam “o direito do espírito universal está acima de todos os direitos particulares”, ou ainda que “a vida cotidiana era alienada por princípio” (HELLER, 1994).

Assim, os sujeitos eram subsumidos a viver de uma forma que contrariava a sua própria vontade, lançados a uma vida alienada e subjacente aos anseios de um espírito universal. Em vista disso, Heller sentiu a necessidade de elaborar uma concepção teórica que não rejeitasse completamente a relação da alienação<sup>6</sup> com a vida cotidiana. Desse modo, ela defende que a vida cotidiana não é por si alienada (HELLER, 1994).

### 3.2 OBJETIVAÇÕES EM-SI E OBJETIVAÇÕES PARA-SI

Fundamentando-se numa perspectiva histórico-materialista e considerando as relações sociais de dominação, Heller (1994) considera que a vida é constituída por âmbitos que apresentam objetivações que os caracterizam e os distinguem por níveis de complexidade. Assim sendo, a vida cotidiana é constituída pelas objetivações em-

---

<sup>6</sup> A alienação é um fenômeno que se desenvolve nas sociedades de classes em razão da propriedade privada e da exploração do homem pelo próprio homem. E, apesar de sua essência social, ganha um caráter natural. Assim, em virtude dessas relações sociais de dominação, Heller (1994) reconhece que o processo da alienação interfere também na vida não cotidiana.

si, aquelas que cooperam para a reprodução do indivíduo; e a vida não cotidiana é formada pelas objetivações para-si, aquelas que contribuem para a reprodução da sociedade.

Muito embora a Filosofia já tenha apresentado estudos que utilizassem as categorias em-si e para-si, Heller (1994) aprofunda a sua pesquisa relacionando-as com a vida cotidiana. Deste modo, a autora não se restringe a examinar a vida cotidiana da sociedade em um dado momento histórico, ela desenvolve um estudo amplo sobre essa temática, defendendo que a vida de toda e qualquer pessoa – independente da sua posição no seu local de trabalho, da sua aptidão intelectual e da sua condição física – é constituída por objetivações que contribuem diretamente para a sua reprodução ou para a reprodução da sociedade.

Observem que nos referimos à reprodução dos indivíduos e à reprodução da sociedade como categorias que são compostas, respectivamente, pelas objetivações em-si e objetivações para-si. Embora já tenhamos tangenciado essa questão em outros momentos, é propício nos determos um pouco mais, visto que são duas categorias muito presentes na teoria de Heller.

Em sua obra, a pensadora defende que as objetivações genéricas em-si referem-se às atividades que dizem respeito à reprodução dos indivíduos e indiretamente para a reprodução da sociedade, enquanto as objetivações genéricas para-si corroboram diretamente para a reprodução da sociedade e indiretamente para a reprodução dos indivíduos. Mas, o que isso quer dizer? Qual o sentido dado ao termo “reprodução”<sup>7</sup>?

Heller (1994, p. 19, tradução nossa) esclarece que “a reprodução do particular é a reprodução do homem concreto, isto é, o homem que em determinada sociedade ocupa um lugar particular na divisão social do trabalho”<sup>8</sup>. Assim, observamos que existem atividades como dormir, alimentar-se, reproduzir-se etc. que corroboram para a permanência dos indivíduos enquanto seres partícipes da natureza. Essas são objetivações em-si e, para a conservação desse âmbito particular, os indivíduos precisam executar tais atividades.

---

<sup>7</sup> A autora inicialmente esclarece que o seu conceito de reprodução vai além daquele compreendido sob as relações sociais de dominação. Apesar de Heller (1994) explicitar que a reprodução dos indivíduos implica na reprodução da divisão social do trabalho, **ela rejeita a ideia de desenvolvimento sob a vigência do sistema capitalista.**

<sup>8</sup> La reproducción del particular es reproducción del hombre concreto, es decir, el hombre que en una determinada sociedad ocupa un lugar determinado en la división social del trabajo (HELLER, 1994, p. 19).

Heller (1994, p. 21-22, tradução nossa) complementa:

Todo homem ao nascer se encontra em um mundo já existente, independentemente de si mesmo. Este mundo já é apresentado a você “constituído” e aqui ele deve ser preservado e dar prova de capacidade vital. O indivíduo nasce em condições sociais concretas, em sistemas concretos de expectativas, dentro de instituições concretas. Antes de tudo, ele deve aprender a “usar” as coisas, sistemas apropriados de usos e sistemas de expectativas, isto é, ele deve ser preservado exatamente como necessário e possível em um determinado momento dentro de um determinado estrato social. Consequentemente, a reprodução do homem particular é sempre a reprodução de um homem histórico, de um particular em um mundo concreto.<sup>9</sup>

Observamos, então, que, ao nascer, o indivíduo é inserido em um ambiente que já possui uma historicidade, da qual ele deve se apropriar como forma de se constituir como ser social. Portanto, considerando que homens e mulheres são sujeitos que vivem em sociedade, é preciso que eles se apoderem dessas atividades que, além de concorrerem para conservá-los como entes naturais, contribuem indiretamente para a reprodução da sociedade. Deste modo,

Sem dúvida, a reprodução da sociedade não se dá automaticamente pela autorreprodução do indivíduo (como acontece, ao contrário, nas espécies animais, que eles se reproduzem automaticamente com a reprodução de animais particulares). O homem só pode se reproduzir na medida em que desempenha uma função na sociedade: a autorreprodução é, portanto, um momento de reprodução da sociedade (HELLER, 1994, p. 19-20, tradução nossa).<sup>10</sup>

Vimos que a reprodução do indivíduo implica na apropriação de uma série de atividades já consolidadas culturalmente e na elaboração de objetivações no âmbito em-si que o conserva como ser humano. Mas, é no desenvolvimento de atividades que desempenham função social que os indivíduos cooperam para a reprodução da

---

<sup>9</sup> Todo hombre al nacer se encuentra en un mundo ya existente, independientemente de él. Este mundo se le presenta ya “constituído” y aquí él debe conservarse y dar prueba de capacidad vital. El particular nace en condiciones sociales concretas, en sistemas concretos de expectativas, dentro de instituciones concretas. Ante todo debe aprender a “usar” las cosas, apropiarse de los sistemas de usos y de los sistemas de expectativas, esto es, debe conservarse exactamente en el modo necesario y posible en una época determinada en el ámbito de un estrato social dado. Por consiguiente, la reproducción del hombre particular es siempre reproducción de un hombre histórico, de un particular en un mundo concreto (HELLER, 1994, p. 21-22).

<sup>10</sup> Sin embargo, la reproducción de la sociedad no tiene lugar automáticamente a través de la autorreproducción del particular (como sucede, por el contrario, en las especies animales, que se reproducen automáticamente con la reproducción de los animales particulares). El hombre solo puede reproducirse en la medida en que desarrolla una función en la sociedad: la autoreproducción es, por consiguiente, un momento de la reproducción de la sociedad (HELLER, 1994, p. 19-20).

sociedade, ou seja, os indivíduos contribuem para o avanço social através da execução de atividades coletivas que, no âmbito das objetivações para-si, reproduzem a sociedade.

Apresentadas essas considerações iniciais, vamos às **objetivações genéricas em-si**. Heller (1994, p. 228, tradução nossa) escreve:

Quando a sociedade se produz a partir da natureza, isto é, quando o homem produz seu meio ambiente, seu mundo, ele o faz organizando uma estrutura de objetivações em-si unitária e articulada à mesma. Essa esfera de objetivações genéricas é ela própria o resultado das atividades humanas, mas também a condição preliminar de toda ocupação humana.<sup>11</sup>

Assim, observamos que Heller (1994) ressalta como as objetivações são o produto da atividade humana, e a sua assimilação é requisito para os indivíduos constituírem-se como seres humanos.

Distinguem-se em três formas distintas e unitárias de objetivação: em primeiro lugar, o mundo das coisas (criado pela mão do homem), isto é, utensílios e produtos; em segundo lugar o mundo dos usos; e terceiro a linguagem [...] nas objetivações genéricas em si (isto é, nos utensílios e nas coisas, nos sistemas de usos e na linguagem) há cultura humana acumulada, seu desenvolvimento constitui a primeira garantia de continuidade, neles se pode ler o grau de desenvolvimento médio que uma sociedade atingiu (uma certa integração social) em uma certa época (HELLER, 1994, p. 239, tradução nossa).<sup>12</sup>

Podemos inferir, portanto, o quanto essas atividades representam o percurso histórico da humanidade. Em concordância, Duarte (1999, p. 138) ressalta que as objetivações genéricas em-si são concomitantemente síntese da atividade social humana e fundamento da atividade do indivíduo. Isto é, se por um lado essas objetivações representam o produto do trabalho humano, por outro elas precisam ser

---

<sup>11</sup> Cuando de la naturaleza se autoproduce la sociedad, es decir, cuando el hombre produce su ambiente, su mundo, lo hace organizando una estructura de objetivaciones en-sí unitaria y articulada al mismo tiempo. Esta esfera de objetivaciones genéricas en-sí es la resultante de actividades humanas, pero también la condición preliminar de toda ocupación del hombre. Sus tres momentos, distintos pero de existencia unitaria, son: primero, los utensilios y los productos; segundo, los usos; tercero, el lenguaje (HELLER, 1994, p. 228).

<sup>12</sup> Se distingue en tres formas de objetivación distintas y unitarias: en primer lugar el mundo de las cosas (creadas por la mano del hombre), es decir, los utensilios y los productos; en segundo lugar el mundo de los usos; y en tercer lugar el lenguaje [...] en las objetivaciones genéricas en-sí (es decir, en los utensilios y en las cosas, en los sistemas de usos y en el lenguaje) se halla acumulada la cultura humana, su desarrollo constituye la primera garantía de la continuidad, en ellas se puede leer el grado de desarrollo que ha alcanzado una sociedad (una determinada integración social) en su media en una determinada época (HELLER, 1994, p. 239).

acessadas e assimiladas pelos indivíduos para que estes constituam-se como seres humanos. Por conseguinte, as objetivações genéricas em-si são atividades essenciais que contribuem diretamente para a reprodução do ser individual.

Deste modo,

As objetivações genéricas em si são produzidas e reproduzidas pelos seres humanos, sem que necessariamente estes mantenham uma relação consciente com essas objetivações e com o processo de sua produção. Os homens produzem a linguagem, os objetos, os usos e costumes de uma forma “natural”, “espontânea”, isto é, através de processos que não exigem a reflexão sobre a origem e o significado dessas objetivações. Esse significado é dado naturalmente pelo contexto social (DUARTE, 2007, p. 33)

Duarte (2007) ressalta que essas atividades decorrem de forma espontânea e irrefletida do ambiente social onde esses sujeitos convivem. Pressupõe-se, assim, que para assimilarem essas objetivações, os indivíduos não precisam de uma qualificação específica, ou seja, toda e qualquer pessoa que viva em sociedade, em princípio, possui condições inerentes para aprender a se comunicar ou adquirir os hábitos comuns, visto que essas aprendizagens decorrem de forma espontânea no âmbito em que se vive.

Mas, apesar disso, até mesmo as objetivações mais simples e que orientam a vida dos sujeitos nem sempre estão ao alcance de todos, em razão do grau de alienação que subsidia as relações sociais de onde esses sujeitos se encontram. Afirmamos isso pois compreendemos que a linguagem, por exemplo, pode se apresentar mais ou menos aperfeiçoada pelo sujeito, isto é, apresentando níveis qualitativos distintos. Os hábitos ou costumes adquiridos pelos indivíduos idem, visto que eles podem ser mais ou menos elaborados.

Essas objetivações nunca se apresentarão de forma idêntica pelos indivíduos, em decorrência das relações de dominação que se instauram na sociedade de classes, cuja essência alienada impõe obstáculos para esses homens e mulheres se apropriarem e assimilarem qualitativamente as objetivações genéricas. Heller (1992, p. 19) aponta que

O adulto deve dominar, antes de mais nada, a manipulação das coisas. Deve aprender a segurar o copo e a beber no mesmo, a utilizar o garfo e a faca, para citar apenas exemplos mais triviais. Mas, já esses, evidenciam que a assimilação da manipulação das coisas é sinônimo de assimilação das relações sociais.



Heller (1992) comenta que a assimilação dessas atividades é o mínimo necessário que os sujeitos precisam para se desenvolverem socialmente. Objetivações como linguagem, hábitos e costumes geram a base da formação dos indivíduos que, sem elas, não conseguiriam viver socialmente.

Efetivamente, os indivíduos já nascem em um cenário onde a sua cultura se reflete, assim que, inconscientemente, esses sujeitos adquirem princípios que os identificam como parte daquele todo. Por isso, podemos dizer que a esfera das objetivações em-si constituem um cenário ontológico, ou seja, àquele em que o indivíduo já faz parte de forma espontânea. A autora ainda apresenta que a apropriação das objetivações em-si, embora atividades simples e naturalizadas, são condições para o desenvolvimento dos indivíduos que, para assimilarem tais objetivações, precisam ter suas relações mediadas por outros indivíduos.

Portanto, esse conjunto de atividades que os indivíduos acessam é reciprocamente o produto das suas objetivações e o ponto de partida que possibilita a sua formação efetiva como indivíduos singulares.

A filósofa se refere às objetivações em-si como àquelas inseridas no âmbito das necessidades, a partir das quais o homem se liberta das barreiras da natureza. Assim, a apropriação dessas objetivações é um indicador que a humanização de homens e mulheres se inicia.

Heller (1994) avança em sua análise desenvolvendo um estudo sobre as **objetivações para-si**. Ela entende que essas atividades revelam a diferença entre as comunidades primitivas e a história humana atual, exprimindo, assim, o patamar superior que a humanidade já alcançou em relação à natureza.

O para-si constitui a encarnação da liberdade humana. As objetivações genéricas para-si são uma expressão do grau de liberdade que a raça humana alcançou em um determinado tempo. São realidades em que se objetiva a maestria do gênero humano sobre a natureza e sobre si mesmo (sobre sua própria natureza) (HELLER, 1994, p. 233, tradução nossa).<sup>13</sup>

Essas objetivações se constituem pelo desenvolvimento das artes, filosofia, moral, política, ciências e concernem a base da reprodução da sociedade. A esfera das objetivações para-si expressa o nível mais elevado de objetivações socioculturais,

---

<sup>13</sup> El para-sí constituye la encarnación de la libertad humana. Las objetivaciones genéricas para-sí son expresión del grado de libertad que ha alcanzado el género humano en una época determinada. Son realidades en las cuales está objetivado el dominio del género humano sobre la naturaleza y sobre sí mismo (sobre su propia naturaleza) (HELLER, 1994, p. 233).

o que exige uma relação reflexiva com essas atividades e com o processo de sua produção. Como destaca Duarte (1999), os processos que envolvem as objetivações para-si fazem com que os sujeitos desenvolvam uma atitude consciente compatível com àquela que caracteriza o gênero humano<sup>14</sup>. Por exemplo, considerando que os conhecimentos científicos são produtos complexos da atividade humana, os indivíduos não agem espontaneamente para desenvolvê-los. É preciso que se concentrem e retroalimentem a apropriação das objetivações para produzirem e reproduzirem a ciência.

Nas palavras de Duarte (2007, p. 28):

Pensemos no caso da atividade do professor, isto é, pensemos no caso da linguagem em uma aula. Nesse caso é evidente que o professor não pode deixar de refletir sobre a linguagem que utiliza, não pode deixar de manter uma relação consciente com essa linguagem. Nesse caso trata-se já de uma linguagem para-si.

A linguagem utilizada na sala de aula atua como uma objetivação para-si. Nota-se que a ação pedagógica é uma atividade essencialmente consciente, o que torna a linguagem escrita ou falada nesse contexto uma objetivação para-si<sup>15</sup>. Mas a questão não é classificar ou descrever as tarefas como em-si ou para-si, tampouco determinar se este ou aquele processo contribui para tal esfera. A questão é demarcar que esse é um âmbito formado por atividades conscientes e que exigem uma reflexão que contribui para a ascensão ao gênero humano. Isto é, apesar da necessidade de circunscrever as objetivações, elas não devem ser cristalizadas, a nossa tentativa é explorar as máximas possibilidades das circunstâncias reais, demonstrando, assim, o que a humanidade pode vir a ser<sup>16</sup>.

No processo de ascensão da individualidade para-si dos sujeitos, uma série de objetivações contribuem para esse movimento e não é possível mensurar quais são as mais importantes. Mas, o ponto indubitável que deve ser destacado nesse processo é a suspensão do espontaneísmo.

---

<sup>14</sup> Apesar de já termos discutido sobre essa categoria, é válido repetir que ela representa a síntese de toda objetivação humana desenvolvida historicamente.

<sup>15</sup> Embora estejamos demarcando a importância das objetivações para-si com as suas contribuições para os avanços da humanidade, não estamos desconsiderando as contradições inerentes ao sistema capitalista. Mais adiante levantaremos as questões em torno deste tema, destacando como até mesmo os âmbitos para-si sofrem influência das relações sociais de dominação.

<sup>16</sup> Esse é um termo muito utilizado nas obras de Agnes Heller. “Vir a ser” implica na ideia de se fazer, de controlar seu próprio destino, ou seja, o homem criar a sua própria vida (DUARTE, 2007).

Todavia percebam que Heller (1994) diz que as objetivações para si nem sempre existiram. A filósofa aponta que essas são objetivações ontologicamente secundárias, pois, no percurso da história, existiram sociedades sem ciência, sem moral – referindo-se às sociedades pré-históricas. Contudo, notem que disso deriva a ideia de que podemos pensar tanto nas sociedades primitivas quanto nas sociedades atuais, cujas relações sociais obstaculizam o acesso às objetivações para-si. Neste segundo caso, uma situação muito grave, porque, apesar do avanço no desenvolvimento das artes, das ciências e outras objetivações para-si, seus efeitos não alcançam determinadas classes sociais.

Deste modo, quanto mais desenvolvida uma sociedade, em termos de objetivações humanas, infere-se que existe a necessidade de mais tempo e esforço mental para os sujeitos individuais apropriarem-se desse acervo humano. No entanto, uma sociedade dividida por classes oferece acesso desigual para tal apropriação, de modo que essa lógica configura mais uma perspectiva da alienação, o que conduz a um maior distanciamento entre o sujeito singular e o gênero humano.

Netto e Braz (2006, p. 46) dizem que “somente numa sociedade que supere a divisão social do trabalho e a propriedade privada dos meios de produção fundamentais pode-se pensar que todas as possibilidades do desenvolvimento do ser social se tornem acessíveis aos homens”. Assim, reafirmamos a secundarização das objetivações para-si, em razão do acesso desigual a essas objetivações ou até mesmo a falta de acesso por parte daqueles indivíduos que constituem a classe menos favorecida. Percebam, portanto, que em razão de condições sociais, nem sempre as objetivações para-si estão acessíveis para a formação plena da humanidade dos indivíduos.

Agnes Heller avança em seu estudo e organiza a vida em esferas qualitativamente distintas a partir das objetivações humanas. Disso decorre a esfera da vida cotidiana e não cotidiana, próximo tópico a ser estudado.

### 3.2 VIDA COTIDIANA E A ALIENAÇÃO

Heller (1992) escreve que a **vida cotidiana** é aquela esfera formada por atividades triviais que os seres humanos executam espontaneamente para conduzirem suas vidas. Essas atividades são fundamentais para a sua manutenção, uma vez que constitui o lastro da reprodução individual. Por isso, a filósofa destaca

que a vida cotidiana é a vida de todo e qualquer sujeito, ninguém se abstém de vivê-la, independente da sua posição hierárquica, etnia ou gênero.

Pensemos agora em uma pessoa, jovem ou adulta, que trabalha no lar, em um escritório, em um aeroporto, em uma escola ou qualquer que seja o ambiente de trabalho. Ela exerce atividades elementares que representam aquele momento histórico e se situam no mundo das coisas, dos usos e das linguagens. Isto é, ações que formam a base da vida cotidiana, por assim dizer; as objetivações em-si.

É importante salientarmos a essencialidade da vida cotidiana como uma esfera fundamental para os sujeitos se reproduzirem como seres sociais, pois, apesar de ser constituída por atividades básicas, essa esfera é indispensável na formação dos sujeitos, ou seja, ela é constituída por elementos que satisfazem as necessidades individuais de homens e mulheres.

Lembremos dos escritos de páginas atrás sobre a história lendária das irmãs Kamala e Amala. Entendemos que a ausência da relação com outros seres humanos impossibilitou que essas jovens adquirissem hábitos e costumes que pudessem caracterizá-las como pertencentes ao gênero humano. As características biológicas asseguravam que as jovens integravam tão somente à espécie humana, mas a expropriação do convívio com outros seres iguais não lhes permitiu adquirir características que se expressam a partir das relações sociais.

Destarte, já sabemos que a vida cotidiana é fundamentada pelas objetivações em-si, atividades imprescindíveis para a sociabilidade de mulheres e homens. Além disso, devido a gama de atividades que esses sujeitos precisam executar para reproduzirem a si mesmos e, indiretamente, a sociedade, a vida cotidiana é considerada como **heterogênea**:

Na vida cotidiana os tipos de atividades são tão heterogêneos como as habilidades, as atitudes, os tipos de percepção e os afetos; ou mais exatamente: já que a vida cotidiana requer tipos de atividades claramente heterogêneas, nela se desenvolvem habilidades, atitudes e sentimentos nitidamente heterogêneos. A heterogeneidade das formas de atividades não se evidenciam somente pelo fato de que estas sejam de espécie diferente, senão também porque têm distinta importância e, desde logo, não em último lugar, porque mudam de importância segundo o ângulo de visão daquele que as considera (HELLER, 1992, p. 95-96).

A vida cotidiana, portanto, é constituída por uma heterogeneidade de atividades em vários setores da vida: pessoal, profissional, sentimental etc. E essa gama de possibilidades, com inúmeros vieses, faz com que os sujeitos tenham muitas

objetivações para dar conta como parte da sua reprodução como indivíduo. E, a partir disso, deriva-se uma outra característica: a **hierarquização**. Isto é, a estrutura da vida cotidiana, além de ser constituída por uma diversidade de tarefas, apresenta uma ordem de prioridade voltada para essas atividades. Logo,

[...] a vida cotidiana não é só heterogênea, mas também hierarquizada, ou seja, organizada por certas atividades que hierarquicamente se relacionam entre si e se agrupam, visando a própria reprodução dos indivíduos. Em contrapartida, ao contrário da heterogeneidade, que é uma característica imutável da cotidianidade, presente em toda e qualquer sociedade humana, quer dizer, inerente à sua própria estrutura, a forma da hierarquia é historicamente variável, modificando-se de acordo com as variações históricas das estruturas socioeconômicas (ROSSLER, 2006, p. 31).

Cada época, sociedade e fase da vida apresenta sua ordem de relevância no que tange às atividades desenvolvidas, ou seja, uma hierarquização. E essa é uma característica que “se modifica de modo específico em função das diferentes estruturas econômico-sociais” (HELLER, 1992, p. 18). Disso interpretamos que na vida cotidiana, ora os sujeitos priorizam determinadas atividades, em decorrência da sua função social naquele período, ora os sujeitos elegem outras atividades, em decorrência de elementos que estão em relevo naquele momento de sua vida. Atentemos, portanto, que a heterogeneidade e a hierarquia são características que estão intrinsecamente relacionadas à estrutura da vida cotidiana.

No entanto, questionamos: o que conduz os indivíduos na escolha da ordem das atividades? Isto é, quais são as bases que determinam os critérios para eleger uma atividade em detrimento de outra na vida cotidiana?

Concomitante à sua investigação sobre as objetivações que corroboram para a reprodução dos indivíduos e da sociedade, Agnes Heller (1992) discorre sobre as características das formas de comportamento e pensamento das pessoas para orientarem-se na cotidianidade. A autora propõe uma discussão sobre os modos comuns de comportamento para os indivíduos se orientarem diante das objetivações genéricas em-si e os conhecimentos necessários para os sujeitos se apoderarem das genericidades que estruturam a base da vida cotidiana. Rossler (2006, p. 58) endossa, ao destacar que:

As características do pensamento e do comportamento do indivíduo na vida cotidiana derivam das características físicas e lógicas das objetivações genéricas em-si, bem como da natureza da atividade humana, dos processos de apropriação e objetivação, nessa esfera da vida social.

Assim, as formas típicas de sentir e se comportar na vida cotidiana dizem respeito ao modo como os indivíduos se apropriam da estrutura das objetivações genéricas em-si. Rössler (2006, p. 58) faz referência à “formação do saber cotidiano” como orientador para apropriação dos elementos que constituem a cotidianidade da vida dos sujeitos. Por conseguinte, na vida cotidiana, os indivíduos apresentam formas de comportamento e pensamento orientados para a produção e reprodução de suas vidas.

Para Heller (1992, p. 37) “não há vida cotidiana sem espontaneidade, pragmatismo, economicismo, analogia, precedentes, juízos provisórios, ultrageneralização, mimese e entonação”. Esses são, portanto, elementos necessários que caracterizam o comportamento e pensamento dos indivíduos na vida cotidiana. Diante disso, vamos tecer breves comentários sobre alguns deles.

Começemos pelo **espontaneísmo**. A partir de Heller (1992), compreendemos que, em razão da diversidade de atividades que os sujeitos precisam executar em sua cotidianidade, não há, efetivamente, como refletir acerca de cada uma delas. Isso gera um modo pelo qual o indivíduo se orienta: o espontaneísmo, uma categoria predominante da vida cotidiana. A autora cita que:

[...] se nos dispuséssemos a refletir sobre o conteúdo de verdade material ou formal de cada uma de nossas formas de atividade, não poderíamos realizar nem sequer uma fração das atividades cotidianas imprescindíveis; e, assim, tornar-se-iam impossíveis a produção e a reprodução da vida da sociedade humana (HELLER, 1992, p. 30).

Notemos como é difícil agir de forma consciente nas objetivações da vida cotidiana, pois, por conta da multiplicidade de demandas desse âmbito, exigir-se-ia muito tempo, energia e esforço mental. Obviamente devemos considerar níveis variados de concentração, a depender da tarefa a ser executada. Assim, um sujeito que está testando uma nova receita culinária deve apresentar um nível de reflexão<sup>17</sup> que é diferente daquele apresentado quando ele está envolvido em uma ação com a qual está mais habituado, por exemplo.

---

<sup>17</sup> Possivelmente esse “nível de reflexão” não diz respeito àquele que ocorre na vida não cotidiana, onde há uma suspensão das demais atividades, com vistas ao humano-genérico. Isso porque pode não haver um envolvimento inteiro da individualidade do sujeito que, embora reflita sobre a tarefa, pode estar, casualmente, pensando em outras coisas.

Naturalmente, diante da variabilidade de atividades que fazem parte da esfera da cotidianidade não é possível, nem viável aos indivíduos, analisar as situações no intuito de identificar o passo mais assertivo a tomar para garantir o êxito nas consequências das suas ações. Logo, dessa situação decorre a **probabilidade**, uma outra característica do pensamento e comportamento humano na cotidianidade.

Assim,

Na vida cotidiana, o homem atua sobre a base da probabilidade, da possibilidade: entre suas atividades e as consequências delas, existe uma relação objetiva de probabilidade. Jamais é possível, na vida cotidiana, calcular com segurança científica a consequência possível de uma ação. Nem tampouco haveria tempo para fazê-lo na múltipla riqueza das atividades cotidianas (HELLER, 1992, p. 30).

Trata-se, então, de conduzir pensamentos e ações cotidianas a partir de possibilidades, já que não há como analisar cada uma das muitas tarefas a fazer. Rossler (2006), por sua vez, cita o exemplo de atravessar a rua. Para essa ação não desenvolvemos cálculos acerca da velocidade que precisamos empreender para não sermos atropelados, e, apesar de haver esse risco, não estamos calculando nossos passos em todos os cruzamentos. Se assim fosse, nem ao menos nos moveríamos!

Na vida cotidiana, os indivíduos agem e pensam sob a influência do **pragmatismo**. Em virtude da gama de tarefas que os indivíduos precisam executar, surge uma relação com sua utilidade e eficiência, sem tecer preocupações acerca dos princípios e fundamentos que geram ou movem tais atividades.

Assim, Rossler (2006, p. 63) aponta que:

O pensamento e a ação pragmática têm sempre aspiração ao êxito; é o pensamento e a ação voltados para obtenção de resultados práticos e imediatos. Exemplo: para acender a luz não preciso entender as leis da eletricidade. Se só agíssemos quando conhecêssemos a estrutura científica e teórica das coisas morreríamos.

Ademais, devemos nos atentar que no decorrer da vida, na esfera da cotidianidade, a pessoa está voltada para realização das atividades, sem a preocupação de teorizá-las.

Outra característica que diz respeito às formas do sujeito viver a sua cotidianidade é a **ultrageralização**. Rossler (2006, p. 68) diz que “[...] na vida cotidiana os indivíduos não se orientam a partir de uma consideração mais precisa dos casos singulares que a compõem, mas a partir da universalidade dos casos”.

Observemos que essa é uma característica intrínseca das objetivações da vida cotidiana, em razão da sua heterogeneidade. Isto é, diante das inúmeras situações que os sujeitos se deparam em suas vidas, não há como analisar de forma minuciosa cada uma delas, por isso se faz necessário que haja a generalização do pensamento, considerando situações anteriores similares para que se conduza a ação.

No entanto, da ultrageneralização derivam várias outras formas de orientação do pensamento e comportamento humano na cotidianidade, como os **juízos provisórios**, a **analogia** e os **preconceitos**.

Rossler (2006, p. 69) anuncia que os **juízos provisórios** “são aqueles juízos que os indivíduos utilizam, de forma generalizada, nos mais diversos setores e atividades da cotidianidade”. Assim, a multiplicidade de tarefas da vida cotidiana impele aos indivíduos pensar de forma imediata e de modo célere, utilizando resoluções universais para acontecimentos singulares. Essa é uma situação perfeitamente aceitável, em virtude da falta de tempo para avaliar todas as tarefas colocadas.

Nessa mesma direção está a **analogia**, pois o sujeito se baseia em experiências anteriores para tipificar uma situação nova. No entanto, Heller (1992, p. 35) explica que, posteriormente, é possível averiguar se essa classificação é ou não adequada, pois “somente a posteriori torna-se ‘evidente’ na prática que podemos dissolver aquela analogia e conhecer o fenômeno singular – nesse caso, o homem em questão – em sua concreta totalidade e, assim, avaliá-lo e compreendê-lo.” Então, se posteriormente for constatado que essa classificação não procede, mas ainda assim ela persistir, estamos diante do que Heller chama de **preconceito**.

Decerto, o juízo provisório de analogia pode se cristalizar em preconceito; pode ocorrer que já não prestemos atenção a nenhum fato posterior que contradiga abertamente nosso juízo provisório, tanto podemos nos manter submetidos à força de nossas próprias tipificações, de nossos preconceitos (HELLER, 1992, p. 35).

A **entonação** também tem um papel relevante no agir e pensar cotidianos. Rossler (2006, p. 72) explica que “quando uma pessoa se faz presente em um determinado contexto, dá seu ‘tom’ que continuará a envolvê-lo mesmo após não estar mais naquele meio específico que determinou esse seu tom”. O autor salienta que essa característica está no âmbito emocional e diz respeito tanto ao nosso comportamento e pensamento cotidianos quanto ao do outro indivíduo – no momento



da comunicação, por exemplo. Por conseguinte, Heller (1994) entende que há indicativo de carência de individualidade<sup>18</sup> em sujeitos que não produzem essa entonação, assim como há insensibilidade da parte dos indivíduos que não são capazes de percebê-la. Para a autora este é um aspecto importante das relações humanas no ambiente cotidiano, isso porque ela considera que “esse tom” marca a singularidade do sujeito.

A imitação (**mimese**) é uma outra característica da vivência cotidiana. Rossler (2006) salienta que os indivíduos buscam, através da imitação, comportar-se da forma mais adequada possível, considerando, porém, que há uma margem de individualização na imitação. Heller (1992) explica que, habitualmente, os indivíduos não atuam somente seguindo regras, mas imitam uns aos outros. A autora destaca que sem mimese o trabalho não seria possível, ou seja, sem a imitação muitas apropriações simplesmente não ocorreriam, pois “[...] o problema reside em saber se somos capazes de produzir um campo de liberdade individual de movimentos no interior da mimese, ou em caso extremo, de deixar de lado completamente os costumes miméticos e configurar novas atitudes” (HELLER, 1992, p. 36).

Continuando a sua investigação, Agnes Heller adverte que as formas por ela apresentadas são necessárias para que se possa viver a cotidianidade. E, embora esse rol de características esteja diretamente associado ao pensamento e comportamento humano, essas formas não devem ser rígidas no sentido de não permitir flexibilidade aos indivíduos, pois nessa situação estaríamos diante da vida cotidiana alienada.

Para Heller (1992, p. 37),

[...] as formas necessárias de estrutura e de pensamento da vida cotidiana não devem se cristalizar em absoluto, mas tem de deixar ao indivíduo uma margem de movimento e possibilidades de explicitação. Se essas formas se absolutizam, deixando de possibilitar uma margem de movimento encontramos-nos diante da alienação da vida cotidiana.

Portanto, ainda que a vida cotidiana se estruture em objetivações que estejam orientadas para a satisfação de necessidades particulares dos indivíduos, não há problema nisso, desde que não haja um engessamento nas formas de agir ou pensar

---

<sup>18</sup> Duarte (2007) explica que a formação da individualidade ocorre desde o início da vida do sujeito e se processa ao longo de toda ela.

dos sujeitos, seguindo um padrão imposto. Pois, se isso acontece, configura-se o processo de alienação.

Páginas atrás, apresentamos um dos motivos que levou Heller a propor sua investigação. Lá, compartilhamos que Agnes Heller sentiu-se impulsionada a estudar a estrutura da vida cotidiana em razão da ideia difundida de que essa esfera era alienada por princípios. À vista disso, a filósofa investiga e elenca uma série de formas pelas quais os sujeitos orientam seus pensamentos e ações para que possam viver a cotidianidade. Heller (1992) também adverte que, embora esse âmbito seja o que mais se presta à alienação, já que se desenvolve de forma espontânea, em termos estruturais, ele não é essencialmente alienado.

Existe alienação quando ocorre um abismo entre o desenvolvimento humano-genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos humanos, entre a produção humano-genérica e a participação consciente do indivíduo nessa produção (HELLER, 1992, p. 38).

Esse abismo ao qual Heller (1992) se refere configura a alienação. O indivíduo alienado é conduzido pela vida cotidiana, ou seja, ele não determina a hierarquia das atividades da sua vida de forma consciente. As pessoas naturalizam a ordem como as coisas se apresentam em seu meio social imediato, compreendendo que elas são espontaneamente desse modo.

Não é preciso que a estrutura da vida cotidiana seja abolida para que os seres humanos possam orientar sua vida, isto é, não se faz necessário que características como a hierarquização e a heterogeneidade deixem de dar sustentação à vida cotidiana para que os indivíduos se elevem ao humano-genérico. Essas são características inerentes à vida cotidiana e, embora sujeitas a alienação, não são alienadas em sua essência. Na verdade, em razão de condicionantes sociais, os sujeitos não conduzem a sua vida cotidiana de forma autônoma.

É preciso que, de modo consciente, os indivíduos guiem as suas ações e pensamentos para atuarem na multiplicidade de tarefas que alicerçam a vida cotidiana. E isso não implica contradizer, por exemplo, a espontaneidade – uma característica do comportamento na cotidianidade –, significa imprimir personalidade às suas ações. Significa permitir que haja mobilidade nas atitudes e pensamentos que os conduzem, abolindo a cristalização que leva a esse afastamento entre os indivíduos e o gênero humano.

Tomemos como exemplo os preconceitos. Dissemos anteriormente que eles representam uma cristalização da analogia, tipificando, assim, uma atitude alienada. No entanto, quando o sujeito, em sua cotidianidade, percebe que o seu comportamento assim se caracteriza e converte a sua forma de pensar, elimina-se o engessamento que conduz à alienação. Assim, Heller (1992) propugna que o preconceito impede a autonomia do homem, já que diminui sua liberdade diante do ato de escolha.

Portanto, a alienação não se evidencia no pensamento e comportamento do sujeito porque ele vive na vida cotidiana, nem tão pouco por conta da estrutura objetiva da vida cotidiana. A alienação se revela por conta das relações de produção da divisão social do trabalho no sistema de classes.

Duarte (1999, p. 140) nos diz que:

[...] todos aprendemos a falar sem que para isso tenha sido necessária uma relação consciente com a linguagem, tanto da parte dos adultos que nos ensinaram, quanto de nossa parte. Isso de forma alguma pode ser identificado com o processo de alienação.

Certamente, devemos considerar que a relação do indivíduo com a linguagem sofre transformação ao longo do tempo, já falamos sobre isso. No entanto, o que estamos demarcando aqui é o caráter espontâneo das atividades que constituem o ambiente cotidiano, sem que isso represente efetivamente a alienação.

As ideias de Duarte (1999) estão de acordo com o que Kosik (1995, p. 88) apregoa:

Para que possa ser homem, o homem tem de executar automaticamente várias ações vitais. Estas ações são tanto mais perfeitas e tanto mais benéficas ao homem quanto mais perfeitamente se automatizaram e quanto menos passam através da consciência e da reflexão. Quanto mais complicada for a vida humana; quanto mais numerosos forem os contatos estabelecidos pelo homem e as funções que ele desempenha, tanto mais vasta tem de se tornar a necessária esfera da automatização de ações, hábitos e processos humanos. O processo de automatização e mecanização da cotidianidade da vida humana é um processo histórico. A incapacidade de automatizar determinadas ações da vida impede os homens de viver.

Dessa forma, devemos combater elementos que conduzem à vida cotidiana alienada e não a estrutura da vida cotidiana em-si. Duarte (1999) explica que a formação da individualidade em-si na esfera cotidiana não deve ser considerada como sinônimo de alienação, porque poderíamos inferir que, em uma sociedade não

alienada, a vida cotidiana e as suas objetivações em-si não existiriam. Tal pensamento não procede, pois, conforme já discutimos, a vida cotidiana se constitui como o terreno mais propício à alienação, em decorrência da multiplicidade de tarefas que constituem esse âmbito e, conseqüentemente, a necessidade de uma postura espontaneísta.

É inadequado qualificarmos o ambiente cotidiano como alienado, ele sofre com a alienação quando as relações sociais de dominação obstaculizam os sujeitos de se apropriarem e assimilarem as objetivações genéricas para-si, ou ainda quando as relações sociais impedem que os indivíduos orientem sua vida de forma consciente. Sobre isso, Duarte (2007, p. 39) diz que “quando o indivíduo não consegue dirigir conscientemente sua vida como um todo, incluída como parte desse todo a vida cotidiana, o que acontece é que sua vida como um todo passa a ser dirigida pela vida cotidiana”.

Reiteramos a ideia de que a alienação advém das relações sociais de dominação impostas pela não socialização dos meios de produção e divisão social do trabalho. A alienação na vida do sujeito se efetiva quando a apropriação da genericidade em-si e a objetivação, enquanto individualidade em-si constituem-se como finalidade central da sua vida (DUARTE, 1999). Por conseguinte, interpretamos que o indivíduo se aliena por centrar sua personalidade em torno da sua própria vida, da sua singularidade, e isso deriva das relações sociais desenvolvidas nesse formato de sociedade, visto que isso impede principalmente a classe trabalhadora de acessar e assimilar as apropriações e objetivações genéricas.

Rosler (2006, p. 40) prega que a sociedade classista é inerentemente “marcada por intensos processos de alienação, de exclusão e dominação”. O autor também ressalta que a separação da sociedade por classes favorece o lado que possui acesso aos conhecimentos, a segurança e o lazer, enquanto o outro possui apenas as condições mínimas necessárias para a sua subsistência física.

No entanto, embora a classe trabalhadora seja majoritariamente expropriada de acesso às genericidades humanas, uma vez que há dominação de uma classe por outra, o fenômeno da alienação acomete todas as classes. Observemos como Rosler (2006, p. 42) aborda esta questão:

Em nossa sociedade, atualmente as pessoas estão cada vez mais se centrando em questões particulares do seu cotidiano. Cada vez mais suas consciências estão fechadas, presas, em maior ou menor intensidade, dependendo do grau de inserção do indivíduo na cotidianidade alienada de seu meio imediato, a inúmeras questões pessoais da vida cotidiana: a

alimentação, o vestuário, a moda, o consumo de bens materiais (supérfluos ou não), os relacionamentos interpessoais, a busca por satisfação sexual ...E se por um lado a alienação da vida cotidiana dita e delimita o conteúdo das atividades dos indivíduos, por outro lado, ele ainda determina a forma como estes se relacionam com essas atividades.

Assim, Rössler (2006) faz uma análise da sociedade como totalidade, concluindo que todos estão sujeitos a alienação. Heller (1994) endossa o discurso e diz que tanto os indivíduos cuja individualidade para-si esteja em ascensão quanto aqueles mais centrados em sua particularidade se deparam com dificuldades em suas vidas. Qualitativamente distintas, é certo, mas os conflitos vivenciados pelo primeiro grupo normalmente têm por motivação a satisfação das suas necessidades humanas, enquanto o segundo grupo procura satisfazer necessidades estritamente indispensáveis para a manutenção da sua vida cotidiana.

Rössler (2006, p. 50) escreve que:

[...] o desenvolvimento humano é determinado pelo quanto lhe foi possível se apropriar dos bens, das riquezas materiais, tecnológicas, estéticas políticas e morais conquistadas e produzidas pelo conjunto da humanidade, ao longo do seu processo histórico de desenvolvimento.

Deste modo, tanto os indivíduos que têm seu acesso negado ao que de mais desenvolvido a humanidade elaborou quanto aqueles que são proprietários dos meios de produção e da propriedade privada sucumbem à miséria material e simbólica. Isso ocorre em níveis variados, obviamente, mas todos são privados de desenvolvimento humano pelo capital. Mais adiante voltaremos para este assunto, buscando evidenciar que a alienação não é um fenômeno intrínseco à essência humana nem é inerente à vida cotidiana.

Tendo apresentado e discutido alguns aspectos que constituem a vida cotidiana, passaremos agora a analisar a forma de elevação acima da cotidianidade, ou seja, a **vida não cotidiana**.

### 3.3 A VIDA NÃO COTIDIANA E A ALIENAÇÃO

Vimos anteriormente que os sujeitos iniciam a vida se apropriando e assimilando espontaneamente elementos que estão ligados ao seu ambiente imediato. Dissemos também que essa se configura como a esfera cotidiana, ou seja, aquela que não exige reflexão sobre os princípios e fundamento das atividades

humanas realizadas nesse espaço, sendo o lugar onde alocam-se as objetivações em-si. Pontuamos que, embora essas objetivações apresentem uma natureza mais elementar, elas são historicamente essenciais para a reprodução individual dos sujeitos, isto é, para a sua conservação e continuidade. E, por conseguinte, em tese, conforme os seres humanos vão se apropriando de objetivações genéricas mais complexas, eles vão adquirindo condições de desenvolver uma relação mais consciente com os elementos que compõem a sua vida e apresentam possibilidades de ascender a uma esfera mais elevada de vida, conceituada de **não cotidiana**.

Assim como Heller (1994), Duarte (2007) também pontua que o âmbito não cotidiano é formado por atividades orientadas para a reprodução da sociedade, mesmo que, indiretamente, essas atividades corroborem para a formação do indivíduo. Logo, embora estejam voltados para a totalidade, os seus efeitos atendem as demandas individuais.

As objetivações genéricas para si formam a base dos âmbitos não-cotidianos da atividade social e são constituídas pela ciência, pela arte, pela filosofia, pela moral e pela política [...] o processo de diferenciação entre o cotidiano e o não cotidiano, isto é, o processo de constituição da esfera das objetivações genéricas para-si foi um grande avanço na humanização do gênero humano (DUARTE, 2007, p. 33).

O movimento para os indivíduos se apoderarem dos conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos que constituem o âmbito da vida não cotidiana precisa ser intencional, dirigido por sujeitos que atuam de forma não espontânea e, principalmente, reflexiva. O alcance desse âmbito representa um avanço, visto que os produtos da atividade social humana que se estruturam nele, qual sejam as objetivações genéricas para-si, representam o que de mais desenvolvido, em termos de elementos culturais, o conjunto de homens e mulheres já elaborou, o que os impele a agir de forma consciente com essas atividades genéricas.

Rosler (2006) ressalta que o grau de desenvolvimento humano em um indivíduo poderia ser mensurado pelo quanto lhe foi possível apropriar-se das objetivações para-si. Por conseguinte, a relação dos sujeitos com essas objetivações deve promover a formação de indivíduos cada vez mais plenos e livres<sup>19</sup>, os quais

---

<sup>19</sup> Heller (1994) se baseia em Marx para desenvolver uma discussão sobre o sentido da palavra liberdade na perspectiva marxista. A autora defende que um sujeito livre é aquele cujos interesses individuais estão em anuência com os interesses dos entes genéricos, sem ser idênticos. Isto é, a vontade particular dos indivíduos deve estar em convergência com os anseios voltados para o ser genérico. Essa é uma perspectiva muito diferente dos anseios da classe burguesa que priva os

devem estar pautados na suspensão da espontaneidade, ainda que parcialmente. O âmbito não cotidiano é aquele cuja característica precípua é a homogeneização. Sobre isso, Heller (1992, p. 27) cita:

O que significa homogeneização? Significa, por um lado, que concentramos toda nossa atenção sobre uma única questão e “suspendemos” qualquer outra atividade durante a execução da anterior tarefa; e, por outro lado, que empregamos nossa inteira individualidade humana na resolução dessa tarefa. [...] E significa finalmente que esse processo não se pode realizar arbitrariamente, mas tão somente de modo tal que nossa particularidade individual se dissipe na atividade humano-genérica que escolhemos consciente e autonomamente, isto é, enquanto indivíduos.

Observemos que Heller (1992) faz referência aos critérios que subsidiam o processo da homogeneização. Disso extraímos que, nessa situação, os indivíduos devem estar atentos e em conexão unicamente com as atividades que estão desenvolvendo, entregando-se inteiramente e deixando de lado todas as suas motivações e aspirações particulares, em razão de objetivações cujos resultados estejam voltados para reprodução da sociedade. E nessa dinâmica, o sujeito incorpora pensamentos e atitudes que coadunam com as objetivações para-si. A autora esclarece que essa esfera exige o envolvimento do indivíduo por inteiro, conduzindo sua ascensão a um nível não cotidiano, ou seja, o sujeito supera suas contingências cotidianas para alcançar a esfera humano-genérica.

Agnes Heller (1994) também defende que uma sociedade que precisa dos conhecimentos desenvolvidos pelas Ciências Naturais, por exemplo, deve ter um número de pessoas que estejam comprometidas com esse campo, de forma homogênea, colocando os pensamentos e comportamentos cotidianos à margem das suas vidas e se concentrando inteiramente na área para apresentar resultados que respondam às necessidades da sociedade. Esse movimento caracteriza o ambiente não cotidiano, configurando-se como a relação consciente dos indivíduos com as objetivações para-si.

Do mesmo modo que a vida individual sem as necessárias formas de atividade heterogêneas não seria uma vida cotidiana que se reproduzisse, assim são as objetivações genéricas, que não são reproduzíveis por si mesmas, sem o processo de homogeneização... Se uma sociedade precisa do estado e da lei, não poderá subsistir nem sequer um dia se não houver pessoas que, por certo período de sua vida ou ao longo de sua vida, estejam

---

indivíduos da sua liberdade através da exploração para promover o desenvolvimento infinito dos meios de produção.

imersas no trabalho sobre a estrutura homogênea do direito e tenham aprendido a pensar sobre essa base (HELLER, 1994, p. 117, tradução nossa).<sup>20</sup>

Ademais, precisamos ter clareza que um mesmo sujeito transita nas esferas cotidianas e não cotidianas, pois os indivíduos podem ascender a um plano não cotidiano e depois se envolverem novamente com a sua cotidianidade. Isso ocorre porque esses são ambientes (o cotidiano e o não cotidiano) que compõem a vida como um todo.

Para Heller (1992, p. 29),

[...] o artista, o cientista, o estadista não vivem constantemente nessa tensão. Possuem também, como todos os outros homens, uma vida cotidiana; o particular-individual manifesta-se neles, tal como nos demais homens. Tão somente durante as fases produtivas essa particularidade é suspensa; e, quando isso ocorre, tais indivíduos se convertem, através da mediação de suas individualidades, em representantes do gênero humano, aparecendo como protagonistas do processo histórico global.

Deste modo, Heller (1992) tipifica como tensa a inteira suspensão da particularidade. Ela reconhece que o âmbito não-cotidiano é aquele em que os sujeitos se colocam de forma momentânea e esse não é um estado preponderante em suas vidas. Isso quer dizer que a esfera da vida cotidiana, com as suas objetivações em-si, continua na vida do sujeito. Todavia, ela muda em termos qualitativos em razão da relação consciente que o indivíduo experimenta com as objetivações genéricas da vida não cotidiana, o que resulta por refletir na relação que o sujeito estabelece com a sua cotidianidade.

Porém, é importante destacar que existem sociedades cujos indivíduos em toda a sua existência não experimentam uma única experiência de objetivação em direção ao humano-genérico, ou melhor dizendo, os indivíduos são impossibilitados de experimentar o que foi desenvolvido historicamente pelos seus antepassados. Isso ocorre tanto em relação às objetivações que constituem a vida cotidiana, mas, principalmente, quanto aos produtos da atividade humana que configuram a vida não

---

<sup>20</sup> Del mismo modo que la vida individual sin las necesarias formas de actividad heterogéneas no sería una vida cotidiana que se reproduce, así las objetivaciones genéricas no son reproducibles por sí mismas, sin el proceso de homogeneización. Es precisamente el proceso de reproducción de las esferas y objetivaciones homogéneas el que exige categóricamente la homogeneización. Si una sociedad necesita del Estado y del derecho, no podrá subsistir ni siquiera un día si no existen personas que, por un cierto período de su vida o durante toda ella, están inmersas en el trabajo sobre la estructura homogénea del derecho y, hayan aprendido a pensar sobre tal base (HELLER, 1992, p. 117).



cotidiana, em razão da sua natureza mais complexa. E tudo isso por conta das condições impostas por esse formato de sociedade e suas relações sociais de dominação. E sabemos que quanto mais estruturada em termos científicos, artísticos e filosóficos uma sociedade, mais complexos os meios para os indivíduos, sujeitos singulares apropriarem-se dessas objetivações. Deste modo, quanto mais rica em objetivações uma sociedade, é preciso mais energia mental, mais disponibilidade de tempo e apuramento para os sujeitos acompanharem esse desenvolvimento.

Compreendemos que quando a maioria das pessoas passa a vida sem acessar os resultados da atividade humana, tanto no âmbito cotidiano quanto no não-cotidiano, não se trata de questões subjetivas que digam respeito a individualidade dos sujeitos, pensamos na existência de um sistema que não assegura as condições mínimas de acesso às objetivações genéricas.

Assim, atentem que até aqui ressaltamos elementos que constituem a vida não cotidiana. Apresentamos que a formação do indivíduo neste âmbito ocorre desde que haja condições para estes sujeitos desenvolverem uma relação consciente com o gênero humano. Genericidades como as artes, as ciências e a filosofia constituem o cerne do ambiente não cotidiano e representam o máximo desenvolvimento já alcançado pela humanidade. Presume-se, portanto, que os indivíduos precisam se apoderar dessas objetivações para que ocorra elevação a um patamar humano genérico.

Mas, o que se verifica é que até mesmo essas genericidades estão sujeitas a alienação. Isso constitui um movimento contraditório, visto que se trata de objetivações que apresentam condições para ascensão dos sujeitos a um nível para-si.

Rossler (2006, p. 51) pontua:

Basta refletirmos sobre os produtos e avanços da ciência hoje, que podem tanto salvar milhares de vidas como destruir outro tanto igual ou maior. Ora, nesses casos, sua apropriação pelos indivíduos pode assumir tanto uma característica humanizadora quanto alienada. Tanto quanto a sua produção, isto é, sua produção como uma objetivação genérica para-si - a produção científica - pode assumir uma ou outra característica.

Logo, no contexto das sociedades de classes, cujas pessoas são expropriadas do recurso material e intelectual, inferimos que a individualidade para-si também está propensa a contribuir com a reprodução da alienação. Não existem garantias de que

as pessoas, cujo processo de ascensão da individualidade para-si esteja mais incrementado, irão manter uma relação consciente com as objetivações para-si, uma vez que elas estão sujeitas a desenvolverem com o âmbito não cotidiano os mesmos comportamentos e pensamentos que as guiam em suas vidas cotidianas. Uma condição subjetiva e objetiva da alienação.

Duarte (1999, p. 180) diz que:

[...] não se pode afirmar que o indivíduo para si é o indivíduo que eliminou a alienação de sua vida... a superação plena da alienação exige superação das relações sociais alienadas, ou seja, um processo coletivo de transformação dessas relações. Esse pressuposto invalida qualquer tentativa de análise do indivíduo que pressupunha ser possível a superação total da alienação no plano individual.

E Rössler (2006, p. 53) complementa:

Não é demais dizer que perpassa esta reflexão a compreensão da alienação como um fenômeno dialeticamente subjetivo, isto é, relativo ao sujeito, e objetivo, ou seja, material. E que, portanto, sua superação estaria condicionada, necessariamente, a esses dois níveis ontológicos da existência humana.

Então, se por um lado o sujeito que vive a sua cotidianidade, pautando-se na obviedade, está sujeito a alienação, visto que a natureza espontânea do ambiente cotidiano sugere maior suscetibilidade a alienação, por outro lado, até mesmo indivíduos cuja relação com a não cotidianidade se baseia na reflexão, estão sujeitos a alienação em razão da divisão social do trabalho e da propriedade privada. E, embora tenhamos pontuado anteriormente que, em razão dos seus privilégios, a classe dominante tem mais oportunidades e condições de acessar elementos que constituem os âmbitos das genericidades para-si, isso não implica dizer que não há alienação nesta camada. Heller (1992) afirma que essa é a classe que mais produz preconceitos. A autora diz que:

O fundamento dessa situação é evidente: as classes dominantes desejam manter a coesão de uma estrutura social que lhes beneficia e mobilizar em seu favor inclusive os homens que representam interesses diversos (e até mesmo, em alguns casos, as classes e camadas antagônicas) (HELLER, 1992, p. 54).

E ainda assim, até mesmo os proprietários dos meios de produção sucumbem à alienação, por isso é um processo contraditório. São múltiplas as faces em que se

revela a alienação, iludem-se aqueles que desassociam sociedades bem desenvolvidas de processos alienantes. Infere-se que quanto mais evoluída uma sociedade, mais difícil para os indivíduos se apropriarem dessas objetivações e ainda pior para àqueles sujeitos cujo acesso é obstaculizado pelas condições sociais. Com isso percebemos que o ambiente para-si, mesmo alicerçado pela humanização, pode eventualmente produzir e reproduzir a alienação. É preciso que o sistema capitalista seja superado por um sistema que favoreça homens e mulheres a alcançarem possibilidades igualitárias de existência.

Ao início deste capítulo, destacamos que a teoria de Heller não tem natureza pedagógica, ademais, ela se tornou relevante para a educação por nos ajudar a pensar de modo reflexivo o termo cotidiano, o qual, costumeiramente, se apresenta quando se fala de ensino de ciências. E como defendemos que o ambiente não cotidiano é o que mais contribui para a humanização, é primordial entendermos o seu conceito e o oposto. Deste modo, no próximo capítulo estabeleceremos uma relação mais direta com o trabalho educativo; apresentaremos alguns elementos que constituem a PHC, teoria pedagógica que subsidia nossa investigação.

#### **4 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO TEORIA PEDAGÓGICA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES DA SUA ESPECIFICIDADE**

Nos capítulos anteriores, exploramos os aspectos filosóficos que permeiam o nosso estudo. Sentimos a necessidade de recorrer a categorias que subsidiam o estudo de Heller, para tornar mais claro o seu entendimento antes de adentrarmos efetivamente em alguns elementos da teoria. Nessa mesma direção, percebemos a necessidade de apresentar um recorte da PHC, como forma de fazer o diálogo entre os aspectos filosóficos e pedagógicos da nossa pesquisa. Dessa forma, neste capítulo vamos discorrer sobre alguns fundamentos que se fazem presentes nessa teoria pedagógica.

Assim como nos capítulos anteriores, organizamos esse capítulo em tópicos. Iniciamos com algumas peculiaridades dessa teoria que se constitui como de natureza revolucionária. Depois, apresentaremos encaminhamentos metodológicos da PHC, pois, já que se trata de uma teoria contra hegemônica é importante focar seus princípios. Na sequência, divulgamos a tríade que contribui para a organização do seu planejamento didático-pedagógico.

De acordo com Saviani (2007), a divisão da sociedade em classes gerou um cenário antagônico que levou também à divisão de saberes, visto que passou a se delinear uma educação destinada à classe dominante e uma outra destinada à classe dominada. Assim, o surgimento da escola como instituição educativa onde se propaga o saber, ocorreu em um contexto de desigualdade que foi se alargando até os dias atuais.

Nas palavras de Saviani (2007, p. 159):

[...] a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeriam uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeriam domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade.

Caracteriza-se assim o processo educativo: de um lado, para a classe dominante, há um ensino qualificado cujos conhecimentos sistematizados são apresentados; do outro lado há um processo educativo precarizado voltado para a classe trabalhadora, isto é, a classe dominada.

Na década de 1980, Dermeval Saviani formulou a PHC, uma teoria pedagógica contra hegemônica voltada para atender aos interesses populares, cujo compromisso político é transformar estruturalmente a sociedade, em especial a brasileira, para a qual essa teoria foi pensada e elaborada.

Em seu livro *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*, Saviani (2013, p. 13), apregoa que o papel da educação, ao transmitir conhecimentos, é “[...] produzir, direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Segundo o autor, as teorias educacionais vigentes se propõem a reproduzir as relações sociais contemporâneas, sem se preocupar em apresentar as objetivações que contribuem para a humanização e, principalmente, sem considerar a perspectiva historicizada.

Na concepção de Saviani, o caráter histórico é de suma importância para a educação, visto que pode revelar os processos produzidos e desenvolvidos no decorrer do tempo pelo conjunto de homens e mulheres. Duarte (2015) complementa, pontuando que a inserção do indivíduo no curso real da história humana contribui para a sua formação como ser humano. Por isso, concordamos e defendemos que o ensino sistematizado deve transmitir, igualmente entre as classes, os conhecimentos considerando-os como resultado dos processos das transformações históricas.

Sendo assim, a PHC preconiza a história, visto que os fatos concretos devem ser revelados, assim como o modo como eles se configuram e reconfiguram, mostrando a dinamicidade e o movimento que caracterizam a realidade. Acreditamos que, uma vez ciente de como a história se desdobra, produto da ação de homens e mulheres, uma vez ciente do papel fundamental do trabalho no processo de formação do ser humano, os indivíduos têm possibilidades de operar de forma coletiva na transformação dos meios de produção.

Em razão disso, a PHC é uma teoria pedagógica crítica que se propõe a articular o ato educativo à luta de classes, com vista à superação da exploração econômica do ser humano pelo ser humano. Por conseguinte, essa é uma teoria assumidamente revolucionária, visto que:

Uma pedagogia revolucionária centra-se, pois, na igualdade entre os homens. Entende, porém, a igualdade em termos reais e não apenas formais. Busca converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária. Para isso, a pedagogia revolucionária, longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, considera a difusão de conteúdos, vivos e

atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular (SAVIANI, 2018, p. 52)

De posse dessas ideias, Saviani e colaboradores defendem um acervo de conhecimentos histórico-sociais no campo das artes, da filosofia e das ciências, os quais devem ser socializados com os indivíduos para que seja possível descortinar a realidade objetiva.

O acervo em referência inclui a linguagem escrita e a matemática, já incorporadas na vida da sociedade atual; as ciências naturais, cujos elementos básicos relativos ao conhecimento das leis que regem a natureza são necessários para compreender as transformações operadas pela ação do homem sobre o meio ambiente; e as ciências sociais, pelas quais se pode compreender as relações entre os homens, as formas como eles se organizam, as instituições que criam e as regras de convivência que estabelecem, com a consequente definição de direitos e deveres. O último componente (ciências sociais) corresponde, na atual estrutura, aos conteúdos de história e geografia (SAVIANI, 2007, p. 160).

Assim, as pessoas a quem se endereça esse leque de conhecimentos devem ser aquelas cujos interesses nunca foram atendidos, uma vez que elas se encontram em uma classe oprimida e expropriada das riquezas humanas materiais e imateriais. Defendemos o acesso a um ensino crítico, no qual os sujeitos são considerados concretos<sup>21</sup> e devem assimilar um arcabouço teórico sem falseamentos e de qualidade, para que, assim, tenham possibilidades de apresentar uma concepção de mundo mais elaborada, compreendendo os mecanismos que geram e fomentam as desigualdades entre as classes.

[...] os educandos, enquanto indivíduos concretos, se manifestam como unidade da diversidade, “uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”, síntese de relações sociais. Portanto o que é do interesse deste aluno concreto diz respeito às condições em que se encontra e que não escolheu, do mesmo modo que a geração atual não escolhe os meios e as relações de produção que herda das gerações anteriores (SAVIANI, 2022, p.3).

---

<sup>21</sup> O concreto é uma das categorias que constitui o cerne da concepção filosófica do MHD. Assim, Saviani transpõe o significado dessa categoria para a educação, relacionando-a com o educando e o ensino. Disso, decorre que ele desenvolve uma análise na qual considera a PHC uma pedagogia concreta. Ele diz: “Calcado nessa análise considere que o movimento que vai do empírico (‘o todo figurado na intuição’) ao concreto (‘uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas’) pela mediação do abstrato (a análise), constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de ensino (o método pedagógico). É a partir daí que podemos chegar a uma pedagogia concreta como via de superação tanto da pedagogia tradicional como da pedagogia moderna” (SAVIANI, 2022, p. 2).

Isso implica em uma ação educacional que eleva a percepção do indivíduo para além da imediatividade, desse modo, o aluno e a aluna podem superar o patamar da espontaneidade, no qual proferem de forma ingênua que vivem num mundo desigual. Esses sujeitos poderão compreender as engrenagens que corroboram para essa desigualdade quando se apropriarem de um ensino concreto:

Uma pedagogia concreta é aquela que considera os educandos como indivíduos concretos, isto é, como sínteses de relações sociais. Assim, enquanto a pedagogia tradicional considera os educandos como indivíduos abstratos, isto é, como expressões particulares da essência universal que caracterizaria a realidade humana, a pedagogia moderna considera os educandos como indivíduos empíricos, isto é, como sujeitos singulares que se distinguem uns dos outros pela sua originalidade, criatividade e autonomia, constituindo-se no centro do processo educativo (SAVIANI, 2022, p. 2).

Uma teoria pedagógica concreta contraria vertentes pedagógicas hegemônicas que tratam os educandos como sujeitos empíricos e que buscam atender interesses e desejos imediatistas. Assim, o sujeito concreto apresenta aspirações reais e carece do acesso e da apropriação de um ensino que lhe revele a relação entre a sua existência e os meios de produção. Quer dizer, esse indivíduo precisa conhecer e entender os processos históricos que culminaram na propriedade privada dos meios de produção para que, assim, possa compreender o contexto em que está inserido e, conseqüentemente, possa se movimentar, de forma coletiva, para agir sobre esse sistema.

Percebam na citação proposta abaixo como a apropriação de conhecimentos de natureza concreta pode reverberar na concepção de mundo de um sujeito:

Imagine um torneiro mecânico que, sabendo ler e escrever, reúna alguns companheiros de trabalho e desenvolva uma discussão coletiva para compreender a sua situação como trabalhador a partir da sua vida prática, que se dá lá na fábrica. Se não dispuser de uma elaboração teórica que lhe abra caminhos para além da experiência prática e imediata, ele só vai conseguir chegar à ideia de que há injustiças sociais neste mundo: ele trabalha muito, a empresa cresce, seus proprietários individuais e coletivos enriquecem e ele não. Veja como o mundo é injusto! Isso não é falso, mas não leva à compreensão dos mecanismos que põem e repõem as bases da injustiça percebida (GUIMARÃES, 2011, p. 336).

Sob esse enfoque, a PHC defende o ensino sistematizado que alia o ato educativo à luta de classes, com vista a superar o sistema vigente. De posse dessas ideias, Saviani e colaboradores defendem que as experiências sociais no campo das artes, filosofia e ciências devem ser transmitidas aos indivíduos, ou seja, as

objetivações genéricas produzidas ao longo da história devem ser igualmente acessadas e constituídas como produto de assimilação e apropriação dos sujeitos. E isso deve acontecer considerando as relações de produção baseadas na propriedade privada. Logo, o ato educativo deve promover um ensino que propicie que os indivíduos ascendam de uma situação acrítica na sociedade para uma situação crítica através do conhecimento do movimento histórico que ocorreu na sociedade. Entretanto:

A pedagogia histórico crítica não dá à educação o poder de transformação social direta (por isso ela é mediadora) e nem às consciências uma operacionalidade autônoma e independente das estruturas sociais. Por isso, para a pedagogia histórico-crítica, a educação deve se comprometer com a elevação da consciência como parte fundamental da transformação social (MARSIGLIA, MARTINS, LAVOURA, 2019, p. 7).

E, para isso, é necessário o compromisso com a transmissão sistematizada de conteúdos, aqueles elaborados com a intenção de superar o empirismo e o imediatismo que as pedagogias do aprender a aprender promovem.

No campo da PHC, os conteúdos de natureza concreta devem ser trabalhados, para além da sua aparência, ultrapassando a cortina de fumaça, ou seja, é através da essência que de fato se conhece o fenômeno. Vejamos o seguinte exemplo:

Você nasce aqui, no lugar x, onde está sua casa, e tem a experiência cotidiana, ao longo de toda a sua vida, de ver que a sua casa está no mesmo lugar. Você observa e constata que o sol nasce num ponto específico pela manhã, naquilo que você chama de meio-dia ele está ali em cima e de tarde ele se esconde. O que a sua experiência cotidiana lhe mostra? Que a terra, onde está sua casa, está paradinha e o sol se movimenta em torno dela. Essa é a experiência imediata de todos os homens. Mas o que essa experiência mostra é verdadeiro? O conhecimento e a própria prática social demonstram que não. Sabemos, comprovadamente, que a terra não está parada, é ela que gira em torno do sol. Isso significa que o conhecimento rigoroso, profundo, da essência, da estrutura íntima dos fenômenos, não pode se limitar a essa experiência cotidiana (GUIMARÃES, 2011, p. 335).

Observem que esse é um conhecimento que se limita às experiências do dia a dia ou ainda das experiências cotidianas. Assim, é importante contrariar as pedagogias hegemônicas e ensinar conteúdos concretos, aqueles que desvelam a realidade em sua essência, desde o seu surgimento até as possibilidades de mudança. Em concordância com o que defende Saviani (2022, p. 2):



[...] o movimento que vai do empírico (“o todo figurado na intuição”) ao concreto (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação do abstrato (a análise), constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de ensino (o método pedagógico). É a partir daí que podemos chegar a uma pedagogia concreta como via de superação tanto da pedagogia tradicional como da pedagogia moderna.

Por conta disso, a PHC supera por incorporação os fundamentos que constituem tanto a pedagogia tradicional quanto a pedagogia nova. Isso porque a primeira tendência, a tradicional, tem como eixo central a figura do professor. Esse agente atua selecionando os conteúdos que devem ser transmitidos aos alunos a partir de critérios diversos, como o que já foi previamente estabelecido pelo corpo de docentes da unidade escolar ou o grau de complexidade do conteúdo.

Do outro lado está o escolanovismo, uma tendência renovadora que centraliza sua ação nos interesses dos estudantes. Nesta perspectiva, o ensino é suscitado pela curiosidade destes jovens, que revelam interesse nas questões que dizem respeito ao seu imediatismo espontâneo, ou seja, o ensino enfatiza a prática, difundindo a ideia de que os estudantes constroem os seus próprios conhecimentos. Portanto, tanto uma quanto a outra vertente pedagógica constituem-se alheias na tarefa de elevar a consciência dos indivíduos, já que, intencionalmente, limitam-se às experiências do dia a dia, sobretudo na educação direcionada aos membros da classe trabalhadora.

Todavia, a PHC supera por incorporação tais vertentes, já que conduz sua ação pedagógica tendo como referência não o professor ou o aluno, mas a prática social, ou seja, a realidade objetiva concreta, considerando o movimento que se deu historicamente e criando condições para que os indivíduos assimilem os conhecimentos, compreendam a realidade para além da aparência e se organizem coletivamente para atuarem no enfrentamento dos problemas sociais.

Com esse intuito, Saviani pensa a PHC no sentido de que a primazia para a sua implementação adequada está no entendimento do método do MHD.

#### 4.1 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS PARA A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Brevemente, apontaremos os momentos articulados que, advertimos, não devem se restringir a uma sequência de passos didaticamente desenvolvidos na sala de aula, pois a sistematização do método da PHC não sugere passos lineares e

independentes. Afirmar a sistematização do método da PHC para prover a educação como mediadora da prática social global requer:

[...] não somente “conhecer” a aparência da prática social, mas, sobretudo, apreender o que essa prática social realmente é, considerando esse ser em sua processualidade histórica, ou seja, em seu surgimento, desenvolvimento, estrutura atual e tendências futuras de transformação [...] Implica não apenas deter informações caóticas e precárias dessa prática social, mas também compreendê-la como síntese de múltiplas relações e determinações numerosas (LAVOURA, MARTINS, 2017, p. 534).

Assim, compreendemos que a **prática social** consiste na realidade com todo o seu acumulado de experiências produzidas ao longo da história. O método de ensino da PHC sistematiza a prática social como o seu ponto de partida e de chegada e tem a realidade como seu critério de verdade. Isso quer dizer que só o que existe na realidade objetiva e concreta serve como referência para esse método.

Com isso, reiteramos e estamos em total acordo que a prática social, como momento do método, não deve ser centrada na figura do professor, como promulga a pedagogia tradicional, porque o sujeito, pode apresentar como aspectos para orientar a sua prática questões que estejam vinculadas a sua particularidade. Por outro lado, discordamos da concepção de um ensino que determine que o aluno escolha o que quer aprender a partir de situações que despertam a sua curiosidade, como ditam as pedagogias novas. Acreditamos que, assim como pode ocorrer com os professores, os alunos também podem sugerir pautas circunscritas às suas particularidades.

Tendências pedagógicas que elegem professores ou alunos como centrais para selecionar os conteúdos a partir de seus interesses, na verdade, conduzem para o desenvolvimento de um ensino alienado, aquele formado por conhecimentos tácitos que satisfazem necessidades pragmáticas que habitam na imediaticidade. Pensamos também que relacionar questões temáticas ou modismos pedagógicos como forma de introduzir conceitos corroboram para um ensino que se quer utilitarista, isto é, difundindo a falsa impressão de que os problemas que acometem a sociedade serão resolvidos por meio da educação, sem explorar, de fato, elementos que contribuem para ampliar a visão de mundo dos estudantes, para que, assim, possam compreender as causas que explicam a desigualdade social.

Somos a favor de um ensino cuja realidade social deve orientar o trabalho pedagógico que se quer intencional. Defendemos que cabe ao conjunto de professores e professoras transformar os saberes sistematizados em saberes

escolares para que os sujeitos tenham condições concretas de relacionar as experiências adquiridas no ambiente educacional com a prática social.

A função social que deve ser desenvolvida pelo ato educativo, a partir da perspectiva da PHC, deve descortinar a realidade, revelando os elementos históricos e sociais que conduziram a sociedade a esse lugar que está hoje. Os indivíduos que compõem a sociedade estão subsumidos a um sistema cujas relações sociais são herdadas, logo, não são escolhidas. Portanto, é preciso que os conhecimentos possibilitem que esses indivíduos se objetivem e objetivem a realidade a qual pertencem.

Assim, é fundamental o papel do professor, no sentido de ter a prática social como orientadora dos conteúdos que promovam conhecimentos que tornem os alunos capazes de compreender sua história e se orientar de forma adequada para se organizarem e, de forma coletiva, promoverem uma transformação dessa realidade. Deste modo, é preciso que intencionalmente sejam transmitidos conhecimentos que contribuam para a desalienação, uma vez que estamos imersos a um sistema alienante.

De acordo com a proposta da PHC, os conteúdos escolares selecionados a partir da concretude devem ser **problematizados**, de modo a promover a transformação dos sujeitos e, por conseguinte, da realidade. Com isso, não estamos afirmando que a educação tem poder salvacionista de mudar a realidade; é comum as pedagogias hegemônicas atribuírem ao ato educativo funções que extrapolam seus limites. A educação não tem o poder de transformar diretamente as estruturas da sociedade, mas o ato educativo viabiliza o conhecimento das possibilidades objetivas de transformação para além da sua aparência fenomênica.

Assim, o trabalho pedagógico, na perspectiva da PHC, considera a prática social como a categoria que suscita as questões que devem ser levantadas na problematização para que os sujeitos se tornem capazes de identificar os entraves gerados em razão do sistema de produção vigente. Então, a problematização se evidencia por situações que coadunam com a prática social e cabe ao professor transformar o saber sistematizado em saber escolar para que os estudantes se apropriem e dominem conhecimentos necessários para eles se desenvolverem intelectualmente no âmbito dessa prática. Pois, como aponta Martins (2011, p. 228), “aspectos infra estruturais, salariais, domínios teórico-técnicos, estrutura organizativa

da escola e, sobretudo, a qualidade da formação docente, são algumas questões a serem problematizadas”.

Percebam, portanto, que o sentido metodológico empregado ao termo problematização, como momento intermediário do método, não deriva de situações problema escolhidas pelos estudantes a partir das suas experiências empíricas, tampouco restringe-se à formulação de perguntas direcionadas aos mesmos (MARSIGLIA, MARTINS, LAVOURA, 2019). A problematização, como orienta a PHC, tem dimensão social, pois trata de necessidades humanas detectadas a partir da realidade, necessidades que precisam ser esclarecidas em sua essência ou, como diz Saviani (1996, p. 14), “[...] um obstáculo que é necessário transpor, uma dificuldade que precisa ser superada, uma dúvida que não pode deixar de ser dissipada”.

A **instrumentalização**, como mais um dos momentos constitutivos da PHC, “[...] garante o cumprimento da função social da escola como transmissora dos conhecimentos mais elaborados” (MARSIGLIA; MARTINS. LAVOURA, 2019, p. 18). Para isso, é importante pensar nos instrumentos que contribuirão para o melhor acesso e apropriação, por parte dos indivíduos, dos conteúdos que perpassam a prática social. Conforme nos diz Messeder Neto (2021, p. 152) acerca da instrumentalização: “Trata-se, porém, de pensar especificamente quais são os instrumentos teóricos-procedimentais que garantem que o estudante se aproprie do legado da história da humanidade”.

Portanto, o viés da instrumentalização é pensar em elementos para que as estudantes acessem e compreendam de forma mais sintética os problemas apresentados inicialmente e, nesse sentido, possam superar a síncrese e se encaminhar para a síntese. Martins (2011) compreende que nesse momento há a possibilidade de ser desempenhada a função social da educação escolar, já que se destaca tanto o acervo de apropriações que o professor dispõe para efetivar o ato de ensinar quanto as apropriações que o estudante necessita para assimilar o acervo cultural indispensável a sua formação escolar.

Todavia, é sempre importante destacar que a metodologia da PHC é dialética e não sequencial. Isso quer dizer que a prática social global pode conduzir para problematizações diversas e correlatas que levam à apropriação de instrumentos teóricos e práticos em todos os momentos metodológicos. Portanto, a instrumentalização, assim como os outros momentos intermediários da PHC, não se circunscreve a uma situação estanque. Não casualmente, um dos fundamentos

didáticos da PHC aponta para a exigência de professores “com pleno domínio do objeto do conhecimento a ser ensinado” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 146), e isso é importante para que esses agentes sociais façam as imbricações e correlações teóricas necessárias durante a sua atuação na atividade pedagógica.

Sob esse enfoque, a **catarse**, como mais um momento da PHC, revela o avanço do domínio do estudante sobre o objeto de estudo. Saviani (2018, p. 57) profere que esse momento revela “[...] a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social”. A catarse revela o papel da transmissão do saber sistematizado na superação lenta e gradual dos limites das formas de pensamento e comportamento dos indivíduos (MARSIGLIA, MARTINS, LAVOURA, 2019), o que implica no efetivo alcance do papel social do ato educativo, isto é, imprimir em cada aluno singular a humanidade produzida pelo conjunto dos homens.

Porém, com isso, não estamos afirmando que o tempo que os estudantes permanecem na escola seja suficiente para o seu desenvolvimento. A partir da perspectiva da PHC, a apropriação de conhecimentos que levam a compreensão da realidade objetiva ocorre de forma processual, assim, a aprendizagem é o prelúdio que pode conduzir ao desenvolvimento. Deste modo, o processo educativo que conduz à catarse é constituído por tomadas e retomadas de conteúdos que devem ser revisitados e reelaborados, com múltiplas determinações e objetivações cada vez mais ricas.

Eis que os momentos intermediários do método culminam com o último momento: a **prática social final**. Segundo Saviani (2018, p. 58):

[...] a prática social referida no ponto de partida (primeiro passo) e no ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente.

Com isso, infere-se que, por um lado, a prática social continua sendo a mesma, visto que é realidade objetiva e existe independente da concepção dos seres humanos sobre ela, e, por outro lado, não é a mesma, porque esse seres, cuja compreensão sofreu mudança qualitativa, compõem essa realidade objetiva.

Saviani (2018) sugere que esse encaminhamento metodológico, o qual culmina nos momentos da PHC, constitui um meio adequado tanto para transmitir e assimilar conhecimentos como para descobrir novos conhecimentos. O entendimento dos fundamentos dessa teoria busca superar os caminhos metodológicos que têm equivocadamente dado rumo a PHC.

[...] 1º A didática histórico-crítica caracteriza-se por uma atividade cuja dimensão ontológica não pode ser desconsiderada; 2º Uma didática histórico-crítica assume dialeticamente a transmissão de conhecimentos como núcleo essencial do método pedagógico; 3º A didática histórico-crítica exige professores com pleno domínio do objeto do conhecimento a ser ensinado aos alunos; 4º A didática histórico-crítica é determinada por uma concepção ampliada de eixo e de dinâmica do ensino pautada na lógica dialética; 5º A didática histórico-crítica reconhece o ensino e a aprendizagem como percursos lógico-metodológicos contraditórios e inversos, no interior de um único e indivisível momento (LAVOURA, GALVÃO, 2021, p. 14).

Seus formuladores destacam a necessidade de elevar a didática ao plano ontológico da realidade, ou seja, a questão do “como ensinar”, que reverbera na discussão da natureza ontológica da educação escolar. Eles dizem ser impossível “[...] discutir ações didáticas de ensino desconsiderando ou secundarizando a análise, apreensão e explicação da natureza e especificidade do ato de ensinar histórico-crítico [...]” (LAVOURA, GALVÃO, 2021, p. 13).

Tendo apresentado essa breve aproximação com os encaminhamentos metodológicos da PHC, e com os fundamentos balizadores da didática, podemos avançar na direção de compreender os elementos que se constituem primordiais na organização do planejamento de ensino a partir da PHC.

#### 4.2 A TRÍADE DESTINATÁRIO-FORMA-CONTEÚDO NA ORGANIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO DE ENSINO

Para participarem de modo ativo na sociedade, os indivíduos precisam acessar e se apropriar da cultura historicamente elaborada e acumulada pela humanidade. Ademais, esses elementos culturais não estão imediatamente disponibilizados. Assim, visando promover uma aprendizagem que conduza ao desenvolvimento, a atividade pedagógica no viés da PHC considera importante a relação de interdependência existente entre os elementos que se configuram a partir das seguintes questões: para quem ensinar? (destinatário), o que ensinar? (conteúdos), e como ensinar? (forma).

O planejamento de ensino deve considerar e atender o **destinatário**, para quem será direcionado aquele ensino. Nesse sentido, é importante que os docentes conheçam a formação e o desenvolvimento desse sujeito. Essa organização pode auxiliar os professores a planejarem de modo mais eficiente as suas práticas pedagógicas. Diante disso, Marsiglia e Saccomani (2016) pontuam a importância de compreender as leis que regem o desenvolvimento humano, pois, com isso, os professores têm condição de apontar o que é possível ensinar em cada momento do desenvolvimento psíquico do aluno para auxiliar na sua formação.

Com efeito, esse é um ponto fundamental, pois não é toda aprendizagem que vai levar ao desenvolvimento, portanto, um ensino sistematizado deve ser intencionalmente orientado para o período de desenvolvimento que se encontra o destinatário, ou seja, no intuito de promover o desenvolvimento multilateral do indivíduo, é preciso que se considere cada período da vida. A organização do trabalho pedagógico, a partir da periodização do desenvolvimento, pode potencializar a consecução desse objetivo.

Em vista disso, não é demais destacar que não estamos nos referindo à formação de sujeitos empíricos, cujos anseios orbitam na esfera de interesses e necessidades imediatas. Estamos apontando para alunos concretos que são produtos desse formato de sociedade na qual estamos inseridos, alunos que representam a síntese das múltiplas objetivações, logo, precisam se apropriar das mais elevadas objetivações genéricas para seu “desenvolvimento multilateral”.

Assim sendo,

[...] o atendimento aos interesses dos alunos deve corresponder sempre aos interesses do aluno concreto. O aluno empírico pode querer determinadas coisas, pode ter interesses que não necessariamente correspondam aos seus interesses, enquanto aluno concreto. É nesse âmbito que se situa o problema do conhecimento sistematizado, que é produzido historicamente e, de certa forma, integra o conjunto dos meios de produção. Esse conhecimento sistematizado pode não ser do interesse do aluno empírico, ou seja, o aluno, em termos imediatos, pode não ter interesse no domínio desse conhecimento, mas, a meu ver, ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois, enquanto sínteses das relações sociais, ele está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio desse tipo de conhecimento. E é, sem dúvida, tarefa precípua da educação viabilizar o acesso a esse tipo de saber (SAVIANI, 2013, p. 121-122).

Com base na citação de Saviani (2013), pensamos que as aspirações e os anseios do aluno concreto devem orientar a atividade pedagógica. Reafirmamos com

isso que é a prática social que deve orientar essa atividade, voltada para esse aluno concreto. Assim, exige-se um trabalho educativo muito criterioso na seleção dos **conteúdos** que devem integrar os currículos escolares, assim como os métodos a serem empregados pelos professores para que as objetivações genéricas sejam convertidas em elementos culturais dos indivíduos.

As pedagogias hegemônicas consideram os alunos como indivíduos empíricos e adequam suas ações pedagógicas aos interesses desses sujeitos, disso decorre, por exemplo, discursos em torno do respeito à autonomia e criatividade, no entanto, essas ações educativas restringem-se àquilo que os estudantes já sabem ou que faz parte sua realidade imediata. Considerando que vivemos em uma sociedade subjugada ao modo de produção capitalista, cuja lógica de mercado fomenta a alienação, compreendemos que o acesso a uma educação mais desenvolvida e humanizada fica comprometido a todos, mas principalmente aos filhos da classe trabalhadora.

Temos consenso que não é possível aos indivíduos, em tempo escolar, assimilar todos os elementos culturais que contribuiram para a emancipação do ser humano, mas temos acordo de que é necessário o domínio de um acervo de conhecimentos que contribuam para a mudança da ação e pensamento das pessoas. Logo, os conteúdos que devem ser selecionados no trabalho pedagógico são aqueles que transmitam os conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos mais avançados, no sentido de democratizar esses elementos e imprimir a humanização necessária aos seres humanos. Sob esse enfoque, Saviani (2013, p. 13) nos diz que:

[...] o objeto da educação diz respeito de um lado a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Como citado anteriormente, as pessoas não têm tempo hábil de assimilar todos os elementos constitutivos do ser humano – nem tempo nem condições –, assim, é preciso distinguir o que é principal do que é secundário. Por conseguinte, Saviani (2013) defende que os conteúdos essenciais que devem compor a atividade pedagógica são aqueles considerados como clássicos, ou seja, conteúdos que resistiram ao tempo e se firmaram como fundamentais para os sujeitos assimilarem e edificarem-se como seres humanos.



Isso não implica dizer, porém, que existe um rol de conteúdos prontos de forma estanque, que são ditos clássicos. Como a PHC se subsidia na prática social, novas determinações sempre enriquecem as anteriores e as superam por incorporação, proporcionando dinamicidade em torno dos conteúdos que devem ser enfatizados para revelar os conhecimentos que desnudam o movimento objetivo inerente aos processos históricos.

Nesse sentido, entendemos que cabe à educação escolar promover nas pessoas anseios para além da cotidianidade. Assim, a transmissão de conteúdos mais elevados e a apropriação de conhecimentos relevantes faz surgir necessidades de novos conhecimentos em níveis ainda mais elevados e que contribuem para a edificação omnilateral<sup>22</sup> dos indivíduos.

Em se tratando da **forma** como elemento constitutivo da tríade, não é o bastante selecionar os conteúdos que as estudantes precisam acessar sem pensar em meios para garantir que, de forma progressiva, esses sujeitos se apropriem da humanidade produzida historicamente. Deste modo, é preciso pensar na organização de meios adequados para viabilizar a transmissão e assimilação dos conhecimentos.

Araújo e Lavoura (2022, p. 6) dizem que a forma que se adota como unidade que compõe a tríade torna possível a materialização das demais categorias, já que diz respeito à “[...] maneira como o trabalho pedagógico deverá ser planejado, organizado, executado e avaliado tendo em vista as finalidades pretendidas”.

Embora muitas professoras, por motivos diversos, sigam as orientações dos livros didáticos para determinar os encaminhamentos metodológicos para executar a sua prática, temos conhecimento que todo ensino tem a sua intencionalidade. Por conseguinte, organizar a atividade docente a partir do que determinam documentos didáticos implica em adotar influências teórico-metodológicas cuja concepção coaduna com os desmandes hegemônicos.

Apesar da PHC orientar quanto à organização dos encaminhamentos metodológicos, é importante frisar que não se trata de formas fixas e engessadas. Por

---

<sup>22</sup> Omnilateral é um termo que vem do latim, cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. Educação omnilateral significa, portanto, a concepção de educação ou formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, a educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os seres humanos, pois estes não são simplesmente dados pela natureza (FRIGOTTO, 2012).

conta da característica dialética dessa teoria, as categorias que constituem a sua tríade apresentam um movimento processual e dinâmico. No entanto, existem elementos que são próprios dessa pedagogia e precisam estar presentes se interrelacionando para garantir as finalidades educativas que se pretendem em sua perspectiva.

No capítulo seguinte, continuaremos apresentando aspectos do que constitui a problemática que estamos denunciando. A partir da nossa compreensão, a formação do ser humano ocorre de forma social, constituída pela apropriação das objetivações em-si e para-si, e entendemos o ato educativo como aquele apropriado para a transmissão dos conhecimentos mais ricos e elaborados pela humanidade.

Todavia, cientes que vivemos numa sociedade classista onde não há socialização dos meios de produção e da propriedade, pensamos que podemos estar acessando conhecimentos que contribuem para o processo de alienação. Reivindicamos conhecimentos que revelem a realidade objetiva e concreta, destituídos dos falseamentos promovidos pelas pedagogias do aprender a aprender. Portanto não basta promover conhecimentos da esfera não cotidiana, estes precisam estar direcionados para a desalienação.

Em termos filosóficos, esse foi o caminho teórico percorrido por Heller em seus estudos. A filósofa intencionou descortinar a realidade quando desnaturalizou a concepção da alienação como parte essencialmente constituinte da vida das pessoas. Assim, no próximo capítulo, apresentaremos recortes de trabalhos que se anunciam Hellerianos, mas que se contrapõem aos fundamentos da teoria do cotidiano, uma vez que desenvolvem um debate de forma enviesada sobre os fundamentos dessa teoria no ambiente educativo, já que promovem um ensino no âmbito cotidiano, sem considerar a espontaneidade que perpassa esse ambiente.

## 5 O QUE FALAM SOBRE O COTIDIANO?

No capítulo anterior, exploramos alguns aspectos conceituais da pedagogia histórico-crítica como forma de entender os fundamentos dessa teoria pedagógica. Este capítulo está direcionado para fazer o levantamento dos trabalhos voltados para a área de Ensino de Ciências que declaradamente se propõem a fazer a mediação entre a teoria de Heller e a prática pedagógica. Analisamos artigos, dissertações e teses que nos serviram como base de análise para alcançar o objetivo de demonstrar a forma como essas pesquisas têm incorporado e interpretado os escritos da filósofa, principalmente no que tange às categorias de análise que formam essa obra.

Na organização desse capítulo, optamos inicialmente por demonstrar os procedimentos que utilizamos para selecionar nosso corpo de análise. Em seguida, elaboramos categorias com o intuito de explicitar como a teoria de Heller e as suas categorias têm sido veiculadas pela área de Ensino de Química.

### 5.1 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Utilizamos alguns critérios para delimitarmos o nosso corpo de análise. Estabelecemos o marco temporal dos últimos 10 anos (2012-2022) como forma de selecionar pesquisas para a investigação. Embora tenhamos consciência de que se trata de um período curto para uma pesquisa desta natureza, atenuamos que essa foi uma investigação desenvolvida em um período pandêmico, ou seja, com todos os percalços que atravessam um momento como esse: produção em cárcere, risco de morte candente e um cenário de genocídio promovido pelos poderes públicos.

Portanto, dentro das condições materiais a nós imposta, estabelecemos estratégias para escolher os estudos que pudessem atender ao nosso intento. É importante destacarmos que essa é uma pesquisa de natureza teórica, portanto os encaminhamentos que estão sendo aqui apresentados se referem a metodologia que utilizamos para selecionar os trabalhos que nos serviram como base de análise.

Selecionamos os recursos da *Plataforma Sucupira - CAPES*, um portal que disponibiliza acesso às produções científicas nacionais e internacionais, e nele sistematizamos nossas buscas nos periódicos classificados no quadriênio de 2013 a 2016, com a área de avaliação em ensino e classificação no Qualis A1, A2, B1 e B2.

A seleção consistia em abrir cada uma das revistas nacionais e analisar se elas atendiam ao critério de pertencer à área do nosso interesse, isto é, Ensino de Ciências da Natureza. Enquadrando-se nesse critério, íamos ao campo de pesquisa e inseríamos os buscadores supracitados; quando a revista não apresentava o campo de busca, abríamos cada um dos exemplares e analisávamos individualmente. O nosso interesse estava em artigos que em seu resumo evidenciassem que o estudo tratava da teoria do cotidiano e que havia uma relação explícita com o Ensino de Ciências da Natureza.

Selecionamos também duas outras fontes de informações: a *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações* e o *Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES*, nas quais fizemos as seleções com os mesmos critérios já citados. Dos resultados encontrados obtivemos as pesquisas cujas informações estão expostas no Quadro 1 abaixo, são os trabalhos que se propõem a fazer a mediação entre a teoria elaborada por Heller e o Ensino de Ciências:

**Quadro 1** - Identificação das pesquisas analisadas

<b>Numeração dos textos</b>	<b>Identificação das pesquisas</b>	<b>Ano de publicação</b>
Texto 1	Dissertação: Manifestações da contextualização no ensino de Ciências Naturais nas questões do ENEM: reflexões com base na teoria da vida cotidiana de Agnes Heller	2014
Texto 2	Artigo: Cotidiano e contextualização no Ensino de Química	2013
Texto 3	Dissertação: Análise dos sentidos atribuídos ao termo cotidiano no ensino de ciências nas pesquisas apresentadas nos ENPEC	2022
Texto 4	Tese: A prática pedagógica na formação de professores TDIC sob o foco das objetivações de Agnes Heller: Brasil e Portugal num estudo de caso múltiplo integrado	2018
Texto 5	Artigo: Manifestações da contextualização no ensino de Ciências Naturais nos documentos oficiais de educação: Reflexões com a teoria da vida cotidiana.	2015
Texto 6	Dissertação: Narrativas de professores de Matemática sobre seus enfrentamentos cotidianos	2013

Numeração dos textos	Identificação das pesquisas	Ano de publicação
Texto 7	Dissertação: O cotidiano na Educação em Química: uma análise bibliográfica a partir da pedagogia histórico-crítica	2021
Texto 8	Dissertação: O COTIDIANO EM AGNES HELLER: um estudo sobre seus usos em dissertações e teses de Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, no período entre 1996 a 2008	2013

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Das oito pesquisas identificadas, três se propõem a analisar a interrelação entre os termos cotidiano e contextualização, reportando-se às publicações da literatura. Dois dos estudos se dedicam a compreender, a partir de entrevistas, como os educadores utilizam do referencial de Heller em suas práticas didáticas. E três trabalhos investigados buscam analisar as concepções do cotidiano em pesquisas em Educação a partir de levantamento bibliográfico. Ademais, optamos por não identificar os autores dos trabalhos, identificando-os como Texto 1, Texto 2 etc.

Depois de selecionar os trabalhos, fizemos as leituras e a interlocução entre os trechos que tinham o termo “cotidiano” e a Teoria de Heller. Nesse encaminhamento de análise e seleção de excertos, reconhecemos características comuns entre as pesquisas, que dizem respeito ao referencial de Heller e, assim, a posteriori, elaboramos as categorias que seguem.

## 5.2 EQUIVALÊNCIA ENTRE O COTIDIANO E A TEMPORALIDADE

Analisando os trabalhos selecionados, percebemos que, comumente, o termo “cotidiano” é utilizado como sinônimo de dia a dia, rotineiro e/ou habitual. Observem os trechos abaixo:

Esta categoria se construiu quando notamos que os pesquisadores traziam **o cotidiano como a representação daquilo que os indivíduos realizam no seu dia a dia**, as suas atividades habituais, que estão inseridas na sua rotina e que não exigem qualquer raciocínio, situações que foram postas pelos grupos primários (família, bairro, colegas). (TEXTO 3, p. 39).

[...] podemos retirar como resultado que os pesquisadores entendem que utilizar o cotidiano no ensino de ciências é partir daquilo que o indivíduo tem de referência e partilham nos grupos a que pertencem e nas **ações que praticam diariamente, como nos traz Heller (2014)** “o homem nasce já inserido em sua cotidianidade. O amadurecimento do homem significa, em qualquer sociedade, que o indivíduo adquire todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana da sociedade (camada social) em questão” (HELLER, 2014, p. 33). (TEXTO 3, p. 42).

Acima são apresentados dois excertos retirados do Texto 3, cujo propósito é analisar o sentido da palavra cotidiano de outros trabalhos. No primeiro excerto, a autora explicita o entendimento do termo cotidiano a partir desses trabalhos. No entanto, no segundo excerto, sua compreensão converge com os resultados obtidos quando relaciona o termo cotidiano como “ações praticadas diariamente, como traz Heller”. Quer dizer, nos parece que a concepção que a pesquisadora apresenta está em anuência com as conclusões apresentadas em sua análise.

A partir da nossa reflexão, Heller, em sua teoria, enuncia que o ser humano, ao nascer, encontra pronta uma esfera constituída por objetivações imprescindíveis voltadas para a sua manutenção: as objetivações em-si, que formam e caracterizam uma sociedade em determinados momentos históricos. Espontaneamente, em razão do seu convívio social, depois que nascem, os indivíduos vão adquirindo a habilidade para viver nessa esfera, o que representa o seu “amadurecimento”. Mas não há, a partir de Heller, referência a regularidade, ou seja, a filósofa não expressa que essas são ações praticadas diariamente. Pelo contrário, ela diz que:

[...] a vida cotidiana seria *sensu stricto* <o que acontece no dia a dia>, ou seja, seria sinônimo de cinza, convencional. A ela se opõe o que não acontece todos os dias, o feito dominical, o *Erlebnis* ou experiência vivida interiormente. Mas se a vida cotidiana é considerada como a reprodução do homem particular também faz parte dela e, em muitos aspectos, precisamente o que não acontece todos os dias: por exemplo, um nascimento ou morte (HELLER, 1994, p. 20-21).

Com isso, a filósofa destaca que os acontecimentos que não ocorrem todos os dias também podem corresponder ao que ela considera cotidiano, reafirmando que não há uma condição de periodicidade. Agnes Heller relaciona o cotidiano com o conteúdo da atividade que o sujeito desenvolve para sua existência, ou seja, sua própria reprodução, e destaca que é necessário ir além das necessidades do eu.

Atentem para os trechos abaixo:

A categoria “**tempo**” parece ser uma fecunda forma de apropriação do referencial de Agnes Heller por pesquisadores em educação. Como registrado no decorrer desta pesquisa, foi esta uma categoria muito utilizada pelos pesquisadores cujos trabalhos foram analisados nesta dissertação. (TEXTO 8, p. 213).

De um modo geral, sem desconsiderar os problemas teóricos-metodológicos que dizem respeito, principalmente, ao entendimento e realização de uma etnografia - tal como evidenciado pelos resultados das pesquisas do EDUC - ao final de todo este percurso de investigação, foi possível perceber que as pesquisas que correspondem total ou parcialmente ao referencial do DIE, ao trazerem o referencial de Agnes Heller, demonstraram que a teoria desta filósofa, em meio a tantos e não menos importantes conceitos e categorias de sua teoria apresentados nessa dissertação, apresentam diversas possibilidades na aproximação da realidade escolar brasileira, sobretudo a partir da categoria “**tempo**”. (TEXTO 8, p. 216).

Nos trechos acima, a palavra tempo está em destaque, em razão do sentido atribuído à mesma, sentido de periodicidade e de dia a dia. Duarte (2007) questiona a associação entre o dia a dia e a cotidianidade, não por considerá-la certa ou errada, mas pela ausência de uma reflexão profunda quanto ao objeto que tem por alicerce uma teoria.

É importante atentar para a diferença entre o conceito de cotidiano tal como ele é formulado por Heller e o mesmo termo com o significado de dia a dia, isto é, aquilo que ocorre diariamente. HELLER (1977, p. 21) mostrando que seu conceito de cotidiano não é sinônimo de dia a dia, dá como exemplo a atividade do escritor Thomas Mann que diariamente escrevia algumas páginas de seus livros. Para Heller essa atividade, ainda que realizada diariamente, não era uma atividade cotidiana. Em outras palavras, quando Thomas Mann escrevia, estava produzindo obras literárias, estava produzindo no campo da arte, das objetivações genéricas para-si. Trata-se, portanto, de uma atividade não cotidiana, ainda que fosse realizada todos os dias. O mesmo pode ser dito em relação à atividade de um cientista. Tal atividade pode ser realizada diariamente, mas nem por isso ela se caracteriza enquanto uma atividade cotidiana. Igualmente, podemos ter atividades que não são necessariamente realizadas todos os dias, mas que são atividades cotidianas, isto é, fazem parte da reprodução do indivíduo. Assim, por exemplo, ir ao banco sacar dinheiro não é algo que o indivíduo realize todos os dias, mas é uma atividade pertencente à vida cotidiana (DUARTE, 2007 p. 34).

Embora longa, faz-se necessária a citação de Duarte (2007), pois reiteramos a concepção que Agnes Heller profere ao termo cotidiano em sua teoria.

Atentem para a citação abaixo que faz parte do referencial da PHC:

É importante destacar que o saber das crianças, baseado em suas experiências do cotidiano, pode contribuir para a estruturação do início da ação pedagógica, mas não é condição para ela. Isto por duas razões: primeiro, porque as experiências dos alunos são baseadas no senso comum, referem-se ao conhecimento “em si” e a forma de conhecimento que a escola deve dedicar-se a desenvolver é o conhecimento “para si” (MARSIGLIA, 2011, p. 24).

Marsiglia (2011) utiliza os termos “cotidiano”, “conhecimento em si” e “conhecimento para si”, expressões que se correlacionam na teoria de Heller. A partir da nossa interpretação, a expressão “experiências do cotidiano” parece ter sentido ambíguo, ou seja, tanto pode dizer respeito às experiências do dia a dia, como pode estar se referindo aos elementos que fazem parte da reprodução do indivíduo.

Observem como o autor do texto abaixo discorre sobre o cotidiano:

[...] a abordagem do cotidiano perde seu sentido teórico quando passa a ser utilizada como exemplificação e ilustração de fatos, processos e situações científicas e/ou tecnológicas presentes no dia a dia dos alunos, um ensino cuja centralidade é a transmissão dos conceitos científicos de um modo não problematizador. (Texto 7, p.8).

A partir da análise desse recorte, concordamos que uma abordagem teórica não problematizadora perde o seu sentido pedagógico. No entanto, pensamos que o fato de um professor recorrer a exemplares do dia a dia não estaria contrariando teoricamente a obra da filósofa, posto que ações do dia a dia podem ter potencial para a elevação do pensamento, mas há um equívoco conceitual em misturar os termos que não correspondem. Portanto, percebemos que, assim como ocorre em algumas pesquisas de vertentes da teoria hegemônica, por vezes, também na PHC ocorre uma mistura no sentido atribuído à palavra cotidiano, o que pode tornar confuso o seu emprego.

No contexto de analisar esses trabalhos sob a ótica da teoria de Heller, percebemos que outras situações convergem no sentido de esvaziamento no uso dessa teoria. Por conseguinte, outras categorias foram pensadas.

### 5.3 AUSÊNCIAS CONCEITUAIS DOS TERMOS QUE COMPÕEM A TEORIA DO COTIDIANO



A teoria elaborada por Agnes Heller, uma vez que é subsidiada pelo MHD, é abarcada por uma série de categorias que conferem sustentação ao estudo. Em nossas análises das pesquisas selecionadas, percebemos que as características que compõem o estudo do cotidiano não ganham aprofundamento ou são pouco citadas. Termos centrais como o “não cotidiano”, “cotidiano alienado” e “não cotidiano alienado” aparecem de forma muito sutil, isso quando aparecem. Inclusive, não há menção às aquelas classificações que Heller atribui aos pensamentos e ações cotidianas, a saber: a analogia, o economicismo, a mimese, a ultra generalização etc.

Observem o trecho abaixo:

[...] podemos retirar como resultado que os pesquisadores entendem que **utilizar o cotidiano no ensino de ciências é partir daquilo que o indivíduo tem de referência e partilham nos grupos a que pertencem** e nas ações que praticam diariamente, como nos traz Heller (2014) “o homem nasce já inserido em sua cotidianidade. O amadurecimento do homem significa, em qualquer sociedade, que o indivíduo adquire todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana da sociedade (camada social) em questão” (HELLER, 2014, p. 33). (TEXTO 3, p. 42).

O excerto selecionado demonstra uma ação que poderia ser analisada por uma das classificações que caracterizam o ambiente cotidiano a partir dos conhecimentos sistematizados por Heller: a analogia. Assim sendo, a filósofa diz que:

[...] a analogia linguística também nos revela algo maior, a saber, o caráter geral análogo ao pensamento cotidiano. Diante de novas conexões, no pensamento cotidiano, contamos com as antigas. E é esse suporte que nos ajuda a alcançar novos conhecimentos, mesmo que depois se tornem supérfluos (HELLER, 1994, p. 304).

Deste modo, a filósofa menciona a conexão entre elementos novos e velhos no pensamento cotidiano como forma de obter conhecimentos, mas o investigador não problematiza a prática pedagógica a partir de características objetivas da teoria e, de um modo geral, restringe-se a associar a ação dos pesquisadores às práticas realizadas diariamente. Assim, apesar da maioria das pesquisas anunciarem as categorias do cotidiano, elas não são utilizadas.

Para nós, isso revela a necessidade de uma maior aproximação e compreensão da teoria por quem pretende utilizá-la. Duarte (2007, p. 35) diz assim:

[...] é raro encontrar entre os educadores que se preocupam com a questão do cotidiano uma reflexão sobre o significado desse termo. No mais das vezes ele é adotado e utilizado em sua acepção cotidiana e de forma cotidiana, ou seja, é adotado o significado corrente e natural da palavra e isso é feito de forma espontânea, não reflexiva, como uma obviedade. Uma outra constatação é a de que essa atitude de naturalidade para com o significado de cotidiano se faz presente até mesmo em estudos que procuram adotar uma atitude crítica para com o cotidiano.

O referido autor pontua que, embora a teoria do cotidiano não apresente uma reflexão direta com a educação escolar, essa transposição é possível em razão das relações que se constituem entre o indivíduo e a sociedade e entre o cotidiano e o não cotidiano. Deste modo,

[...] o processo educativo escolar, ao mediar a relação do indivíduo com as objetivações genéricas para-si, pode ser considerado um processo criador de carecimentos. Quando o processo educativo escolar, na sociedade alienada, se limita ao âmbito da genericidade em-si, ele se reduz a satisfazer apenas os carecimentos dos quais o indivíduo se apropriou de forma determinada pela existência alienada (DUARTE, 1999, p. 189).

Reconhecemos que, possivelmente, múltiplas determinações podem ser exploradas a partir da teoria do cotidiano, ou seja, podem existir diversas formas de explorar essa teoria no âmbito da área de Ensino de Ciências e fora dela. Todavia, existem elementos determinantes para o entendimento dos estudos de Heller, por exemplo: o MHD abarca filosoficamente a teoria do cotidiano e vimos pouco destaque para as questões que estão em anuência com esse método científico. Fatores de ordem histórico social, impostos pela lógica do capital, que mantém o indivíduo na esfera da sobrevivência, ou ainda os condicionantes que regem essa sociedade e dita regras sobre a manutenção do *status quo*, nenhuma dessas relações são apresentadas nessas pesquisas que tomam como referência uma teoria elaborada por uma filósofa marxista.

Nessa direção, percebemos a necessidade da elaboração da categoria seguinte, um conteúdo fulcral na teoria de Heller.

#### 5.4 FRAGILIDADES DO CONCEITO DE ALIENAÇÃO

Um conceito candente no arcabouço do MHD é a alienação. Assim, naturalmente, Agnes Heller coloca essa categoria como uma questão central em seus estudos.

No caso de Heidegger, a abordagem da polêmica foi diferente. Em *Ser e Tempo* ele colocou, mais do que qualquer outro, a vida cotidiana e sua análise no centro da filosofia. Mas Heidegger descreve a vida cotidiana como uma vida alienada por princípio: de fato, o ponto nodal de sua teoria é justamente ser lançado nessa vida alienada. Só haveria uma saída para o indivíduo e só no sentido negativo, a saber: a escolha de ser para a morte como um ser autêntico. Isso significava, portanto, que uma concepção tinha que ser elaborada que, como teoria da vida cotidiana, não negava sua afinidade com alienação e, sem dúvida, afirmava ao mesmo tempo que junto à estrutura intrascendível da vida cotidiana e apesar dela, uma vida cotidiana não alienada também é pelo menos concebível (HELLER, 1994, p. 6).

A autora aponta as ideias do filósofo Heidegger, juntamente com as ideias de Hegel, como motivações negativas para desenvolver a sua investigação. Em seus estudos, esses filósofos desenvolvem pressupostos que naturalizam a concepção da alienação como uma categoria entranhada na vida dos sujeitos.

Por conseguinte, Agnes Heller desenvolve uma investigação sobre a categoria alienação em sua teoria, considerando os fatores que fazem com que essa categoria se estenda pelos ambientes cotidianos e não cotidianos.

Para Heller, é no cotidiano que a alienação se faz presente, onde se apresenta a falta de criticalidade do homem [...]. Nesta pesquisa, pensaremos em alienação, segundo a perspectiva de Heller, como uma limitação do indivíduo em sua criticidade, o que consequentemente afeta a condução de sua vida. (TEXTO 6, p. 31).

O Texto 6 apresenta trechos que sugerem que a alienação se faz presente apenas no cotidiano e que é um problema intrínseco ao sujeito singular. A partir da nossa interpretação dos escritos de Heller, compreendemos que o ambiente cotidiano é o que mais se presta à alienação, no entanto, Heller pondera que o ambiente não cotidiano não está imune à alienação.

Além disso, a filósofa assevera que a alienação decorre das relações sociais de dominação, fator que afeta a autonomia dos indivíduos em conduzir suas vidas. Pensando que o cotidiano é constituído por múltiplas atividades e que para vivê-las pretere-se a reflexão, esse ambiente, de fato, fica mais sujeito à alienação, mas não por sua essência. Logo, nos parece equivocado atribuir limitação individual do sujeito, atenuando os elementos que conduzem a essa situação.

Observem o excerto abaixo:

Durante a entrevista a professora Sibeli, nos apresentou suas condições de trabalho na rede de ensino público e privado. A partir de sua fala, observamos que ao salientar que “no ensino particular tenho que seguir uma apostila, devo resolver os exercícios que são destinados à sala de aula, em sala de aula, e quando sobra tempo colocar exercícios extras” apresenta um engessamento de sua prática pedagógica que não a deixa buscar outras metodologias, por não ter tempo hábil para trabalhar com esses alunos – uma vez que a professora deve seguir um cronograma e se vier a atrasar em uma aula, tem que tirar o atraso nas aulas seguintes – em sala de aula, **deste modo relacionamos sua prática pedagógica com uma postura alienada.** (TEXTO 6, p. 199).

O modo como o pesquisador apresenta a situação nos passa a impressão de que a professora tem uma postura alienada por sua responsabilidade, ou seja, ela desenvolve com sua prática pedagógica uma relação alienada.

Pensamos que é importante fazer as ponderações necessárias e levantar questões que conduzem a essa lógica em que professores não têm autonomia para dirigir as suas aulas em instituições, cujo enfoque principal é treinar os estudantes a responder de forma ágil questões de prova, com o intuito de prepará-los para o vestibular. Mas, trata-se de uma questão estrutural, e a alienação fundamenta essa situação em razão da reprodução das relações sociais de dominação e não por culpa direta e intencional de professores e professoras. A transformação precisa ser simultânea e recíproca. A sociedade organizada coletivamente tem potencial de transformar a sociedade que, por sua vez, estando transformada, pode modificar os sujeitos, ou seja, uma relação que se retroalimenta.

Fazendo um resgate histórico nos estudos da filósofa, Heller (1992) explica que as civilizações mais antigas tinham hábitos e costumes similares, os quais caracterizavam a estrutura cotidiana daquela época. Nos dias atuais, a estrutura da vida cotidiana também apresenta sujeitos cujos hábitos, comportamentos e formas de pensar são comuns a esta época, ou seja, é a relação que se configura entre o cotidiano e a história.

No entanto, existe um maior engessamento nas formas de agir e pensar dos indivíduos na atualidade, e isso é muito contraditório, porque entendemos que, com o desenvolvimento alcançado pela sociedade, deveria haver mais condições dos sujeitos guiarem as suas próprias vidas. Mas, apesar de existir uma margem de possibilidade de o sujeito pensar e agir em conformidade com a genericidade humana, a estrutura econômica social cria obstáculos e restringe essa margem, não permitindo

que os sujeitos se desenvolvam e conduzam suas vidas de forma autônoma dentro da cotidianidade sem sucumbir aos efeitos da alienação. Assim, pensamos que o comportamento que se configura como alienado é produto dessas relações sociais, portanto, não é um fenômeno subjetivo, o qual cada sujeito pode superar de modo individual.

Agnes Heller diz que quanto mais desenvolvida uma sociedade, em termos de produções humano-genéricas, maior a possibilidade da sua estrutura cotidiana se tornar alienada. E complementa com um alerta: **“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, 1992, p. 38, grifo nosso).

A partir da análise dos trabalhos selecionados, temos subsídios teóricos suficientes para pensar na desvalorização da teoria de Heller, que se manifesta para além da redução dos sentidos atribuídos aos elementos que constituem a obra da filósofa, se evidencia também através dos apagamentos de instrumentos centrais da teoria.

Mello (1993, p. 121) diz que a classe dominante tende a naturalizar o sentido das palavras com o propósito de torná-las óbvias, reduzindo seus significados e destituindo-as da sua história. Assim, a naturalidade com que as categorias de Heller são tratadas sugere um estudo que se pauta na esfera da obviedade, o que compromete o uso da teoria nos ambientes de ensino.

Observem o excerto a seguir, retirado de uma pesquisa que se propôs a identificar características da teoria de Heller nas práticas pedagógicas:

Essa teoria foi essencial durante nosso olhar sobre essas práticas formadoras de professores, pois essas ações não ocorreram indiferentes a um contexto histórico e social. Nesse viés, algumas características comuns foram reconhecidas para que, então, as ações daqueles professores fossem analisadas (espontaneidade, pragmatismo, economicismo, analogia, precedente, ultrageneralização, mimese, entonação e juízo provisório). Todas essas características são utilizadas por Heller (1970) para descrever o cotidiano de todo homem. Assim, comprovou-se que todas as ações dos professores, contidas nas práticas pedagógicas por eles descritas nesta pesquisa, estavam, de fato e, inevitavelmente, não só presas, mas constituindo os seus fios cotidianos. (TEXTO 4, p. 246).

Nosso acordo é que o ato educativo é uma prática não cotidiana da atividade humana e, portanto, para favorecer o efetivo processo de conhecimento da realidade, deve extrapolar o ambiente cotidiano. Entendemos como um problema pedagógico a ausência de reflexão aprofundada e/ou a falta de posicionamento claro da maioria dos trabalhos que visitamos, o que acaba por abrir margem para interpretações enviesadas.

Observem os trechos abaixo que coadunam com o que constatamos a partir das nossas análises:

Por fim, entendemos que usar o cotidiano no ensino de ciências é bem mais complexo do que se imagina, já que, com esse uso, há o risco de restringir o aprendizado a algo que é corriqueiro e que não necessita de maior entendimento para ser realizado. Essa pesquisa nos demonstrou que ainda há muito a se aprofundar no que de fato é o cotidiano para poder criar um uso dele no ensino de ciências que leve o aluno a um aprendizado efetivo. (TEXTO 3, p. 51).

Ou ainda:

Para que seja produzido conhecimento relevante para a área de ensino de química a partir do uso desses referenciais, é preciso que, em termos de abordagem do cotidiano, sejam evitadas, em pesquisas relacionadas ao ensino de química, visões pueris/ingênuas sobre o cotidiano. É necessário ter em mente que fazer pesquisa utilizando o referencial do cotidiano de Heller, por exemplo, requer um domínio de uma teoria que necessita ser estudada e entendida para poder ser utilizada. (TEXTO 2, p. 90).

Ao ter em conta esses elementos, constatamos que, apesar da haver uma teoria filosófica que fundamenta o uso conceitual do termo “cotidiano”, seu emprego ocorre de forma aleatória, o que pode se dar em razão da semântica dessa palavra não ser unívoca, e/ou pela ausência de um estudo aprofundado que viabilize o uso coerente dessa categoria (e das demais) no âmbito pedagógico, o que desemboca em um reducionismo em torno da interpretação da teoria. Em vista disso, no capítulo seguinte, vamos propor algumas sínteses para um uso mais coerente e que contribua para um ensino que se quer histórico-crítico.

## 6 AFINAL, QUE ENSINO DE CIÊNCIAS QUEREMOS?

No capítulo anterior, apresentamos excertos de trabalhos da área de Ensino de Ciências, precisamente a Química, que se baseiam no referencial de Heller. A partir das pesquisas analisadas, percebemos características comuns entre elas, principalmente um uso difuso para o estudo da filósofa marxista. Por conta disso, agora intentamos apresentar algumas sínteses que elaboramos a partir de uma abordagem mais consistente dessa teoria e a sua articulação com o Ensino de Ciências, afinal, não nos parece suficiente apontar distanciamentos e apagamentos sem oferecer elementos que possam contribuir para o ensino. Desse modo, esse capítulo se apresenta em tópicos que representam as sínteses que elaboramos.

### 6.1 O ENSINO NÃO DEVE SE PAUTAR NO COTIDIANO, MAS COTIDIANO NÃO É DIA A DIA

Notamos que muitos trabalhos, no momento de fazer a mediação do ensino, incorrem na problemática de identificar o termo cotidiano como equivalente ao dia a dia. Por conta disso, alguns pesquisadores se manifestam contestando o uso de exemplos do dia a dia, alegando que um ensino dessa natureza meramente atende demandas utilitaristas que surgem na vida do sujeito, ou seja, esse ensino gera reducionismo.

A partir da nossa perspectiva, a qual coaduna com o que propugna a PHC, compreendemos que muitos conhecimentos surgem de necessidades que se manifestam na vida diária, Heller (1992, p. 20) nos diz que:

As grandes ações não cotidianas que são contadas nos livros de história partem da vida cotidiana e a ela retornam. Toda grande façanha histórica concreta torna-se particular e histórica precisamente graças a seu posterior efeito na cotidianidade. O que assimila a cotidianidade de sua época assimila também, com isso, o passado da humanidade, embora tal assimilação possa não ser consciente, mas apenas “em-si”.

Mas isso não implica que a origem dos conhecimentos que subsidiam o ensino deve ser apenas no dia a dia. Isso porque é possível atribuir caráter pragmático ao ensino a serviço da lógica do capital, atendendo, assim, às demandas utilitaristas que surgem na vida dos sujeitos. Em razão disso, observem o seguinte:

A aparência dos fenômenos é absolutamente importante porque começamos a conhecê-los a partir dela - o que não tem qualquer aparência, não pode ser reconhecido. Mas o reconhecimento veraz, verdadeiro, parte da aparência dos fenômenos para encontrar a sua essência, a sua estrutura íntima e o seu movimento (GUIMARÃES, 2011, p. 335).

Concordamos que pode haver reducionismo se o educador pautar todo o seu planejamento pedagógico a partir de situações que constituem e supervalorizam o dia a dia do sujeito. Acreditamos que o ensino poderá ser reducionista se estiver limitado estritamente à esfera imediata, porque, com isso, nos questionamos: Em qual ambiente as pessoas terão acesso às dimensões que façam referência à realidade concreta?

Um ensino que se restringe ao ambiente cotidiano não possibilita que os sujeitos desenvolvam pensamentos elevados às objetivações para-si. As pessoas têm direito de reconhecer elementos para além da sua imediatez, aqueles que não se fazem presentes em sua rotina diária, mas que atendem à reprodução do gênero humano. É preciso avançar e apresentar as objetivações para-si que constituem esses elementos.

Em razão disso, não compartilhamos das concepções de materiais didáticos do ensino de Química, por exemplo, cuja abordagem é o cotidiano com sentido de dia a dia. Esses materiais intencionam abordar elementos desse cotidiano como forma de motivar os estudantes e despertar a sua curiosidade.

Mas, percebam que, apesar de toda essa discussão em torno da conotação reducionista que pode ter um ensino que se baliza pelo dia a dia, esse não é o principal cerne da questão que devemos alertar.

Temos consenso que são múltiplas as associações e defesas com o cotidiano, no entanto, reafirmamos que, em sua obra, Agnes Heller não associa o cotidiano com a temporalidade, esse é o cerne da questão. Obviamente as questões apontadas acima são válidas. Não defendemos ações pedagógicas que se restrinjam a transmitir conhecimentos prático-utilitaristas voltados para o mercado de trabalho ou para questões do entorno do dia a dia dos estudantes.

No movimento de apresentar exemplos do dia a dia para suprir as demandas do ensino, é importante deixar claro que, a partir do referencial de Heller, as palavras cotidiano e dia a dia não são sinônimos. Mas também não é um equívoco teórico-conceitual apresentar exemplos do dia a dia como atividades voltadas para a reprodução dos indivíduos, porque tanto um quanto o outro, por hora, se imbricam.



Deste modo, fazemos ressalvas quanto às iniciativas pedagógicas que se balizam unicamente pelo cotidiano, qualquer que seja o sentido atribuído a este termo.

Duarte (2007, p. 38) diz que o “[...] desenvolvimento do indivíduo não se efetiva plenamente se sua vida se reduzir à esfera do cotidiano”, ou seja, não haverá desenvolvimento se a vida do sujeito for conduzida tão somente por elementos que fazem parte da sua reprodução individual. É isso que estamos alertando, essa sim é uma interpretação que faz interlocução com a teoria do cotidiano.

Do ponto de vista metodológico, o dia a dia pode servir de base para o professor tomar elementos para ensinar o estudante, no entanto, é preciso salientar que o tratamento que deve ser dado a esses elementos precisa estar numa dimensão de objetivação para-si. Pode parecer contraditório, mas não é. Nossa defesa é que não se constitui como problemática a adoção de exemplos do dia a dia, desde que sejam abordadas perspectivas não cotidianas desses exemplares, isto é, projetadas para a prática social global. Assim sendo, compreendemos que é empobrecedor um ensino que se pauta estritamente a partir do dia a dia, mas, a depender da intencionalidade, não vemos problemas.

Desenvolver um ensino para-si não proíbe professores e pesquisadores de usar exemplos do dia a dia, mas o convite é fazer um trânsito entre as partes específicas e a totalidade. Por exemplo, pensemos na ação de escovar os dentes. Essa é uma atividade cotidiana que diz respeito à reprodução do indivíduo, mas também é uma atividade diária.

A cultura acerca da escovação diária, os conhecimentos científicos em torno da flora bacteriana bucal e da higiene adequada da boca, a questão social que obstaculiza o acesso regular aos serviços de saúde e higiene bucal ou o acesso precarizado aos serviços odontológicos básicos, consumismo desenfreado em torno de serviços odontológicos de estética que envolve o branqueamento, implantes e as lentes... Observem que todas essas são múltiplas abordagens não cotidianas voltadas para a desalienação a partir de elementos que estão na esfera do dia a dia.

A partir do exemplo anterior, demonstra-se uma experiência como ponto de partida para gerar conhecimento, mas apenas o ponto de partida. Defendemos um ensino contrário à alienação, e isso não quer dizer que no ambiente não cotidiano não pode haver elementos do dia a dia ou comportamentos que constituem a esfera cotidiana; tampouco estamos aqui afirmando que todo e qualquer conhecimento que se reproduza na cotidianidade é essencialmente alienado. Em verdade, implica dizer

que pensamentos e ações do ambiente não cotidiano não devem ser orientados a partir de concepções espontaneístas engessadas.

Entendemos que professoras e educadoras, ao desenvolverem suas atividades pedagógicas, intentam fazê-la numa dimensão para-si, na qual se busca destacar as objetivações genéricas mais elevadas. Os conhecimentos que derivam dessas atividades podem dar suporte àquilo que os sujeitos têm acesso de forma imediata, quer dizer, seria a face para-si das objetivações em-si. Tomemos como exemplo uma situação desenvolvida por Messeder Neto (2015, p. 67):

Quando o professor de química vai dar aula de líquidos, no geral, toma a água na temperatura ambiente e pressão ambiente, como exemplo, visto que a água é o líquido da vivência do cotidiano e essa parece ser uma alternativa para ensinar o conceito de líquido. O problema é que pelo fato de não recorrer a outros exemplares, como é muito comum, o professor termina estabelecendo uma ligação direta entre a palavra líquido e o objeto água. Essa carência de exemplares faz os alunos acreditarem que tudo que é líquido tem água ou, ainda, que líquido é sinônimo de água. O conceito de líquido, propriamente dito, nunca é apropriado.

A partir da citação de Messeder Neto (2015), notem que não se trata de estabelecer como limitado o trabalho educativo que explora elementos diários, mas se torna restritivo o trabalho educativo cujo professor se contenta em apresentar elementos de caráter trivial. Chamamos de trivial porque configura uma relação baseada na espontaneidade, visto que a reflexão é dispensada para escolher exemplares simples de forma pragmática, adotando o meio menos complexo para essa escolha, como recorrer a exemplos que repetidamente são utilizados nos livros didáticos.

E não se trata apenas de trocar de exemplares, trata-se de cada educador desconfiar das formas engessadas e repetitivas, pois disso resulta uma relação não reflexiva com a prática pedagógica. Em outras palavras, não está sendo desenvolvida com a objetivação, uma relação reflexiva, o que caracterizaria um comportamento alienado no ambiente educacional. E quando nós, professores e pesquisadores, fechamos os olhos para a alienação, estamos sugerindo uma relação automática entre o cotidiano alienado e o não cotidiano desalienado, sem atentar que:

Também para o trabalhador educador sua atividade de trabalho pode se tornar um simples meio de assegurar a sua existência, um simples meio de satisfazer a necessidade da existência ao invés de ser uma atividade na qual ele, o educador, se reproduza a níveis cada vez mais elevados como indivíduo pertencente ao gênero humano (DUARTE, 2007, p. 53).

Recomendamos uma abordagem para-si no trato da teoria do cotidiano, visto que ela apresenta termos com sentidos polissêmicos. E, para além disso, temos acordo de que a atividade pedagógica deve ser consciente. Portanto, devemos momentaneamente suspender qualquer outra atividade, nos concentrar e empregar toda a nossa individualidade nessa atividade que contribui para a formação do gênero humano, ou seja, trata-se de uma atividade não cotidiana.

Assim sendo, um dos aspectos desta síntese é mostrar que **a defesa de um ensino não cotidiano não proíbe o professor de usar exemplos do dia a dia, mas convida-o a fazer um trânsito entre as partes específicas e a prática social global**, dando a esses aspectos um tratamento não cotidiano tendendo à desalienação.

## 6.2 O ENSINO DEVE SER HUMANIZADO E CONTRÁRIO À ALIENAÇÃO

Em nossa investigação sobre a teoria do cotidiano, nos aproximamos de diversas categorias que, além de servirem de escopo ao MHD, substanciam a teoria desenvolvida por Agnes Heller.

O par dialético alienação e humanização é uma dessas categorias que se constitui como central nessa teoria, uma vez que justifica os estudos da filósofa. No entanto, notamos que raras vezes essas categorias aparecem nos trabalhos analisados, o que deixa escapar um debate importante: não basta transmitir os conhecimentos mais ricos, é preciso dialetizar quanto à natureza alienante desses conhecimentos.

Heller (1994, p. 28) diz que “com a aparição da divisão social do trabalho, o ‘encontrar-se ao nascer’ em um ambiente social concreto, isto é, o primado da apropriação deste ambiente na vida cotidiana converte-se em um fenômeno de alienação”<sup>23</sup>. Assim, percebamos que a filósofa já faz a consideração quanto ao efeito da alienação.

Na esfera do ensino, Duarte (1993) postula que a educação é mediadora entre o cotidiano e o não cotidiano na formação dos indivíduos como seres humanos, sendo

---

<sup>23</sup>Con la aparición de la división social del trabajo, el “encontrarse al nacer” en un ambiente social concreto, es decir, el primado de la apropiación de este ambiente en la vida cotidiana, se convierte en un fenómeno de alienación (HELLER, 1994, p. 28).

assim, o acesso às objetivações para-si possibilita que os indivíduos reconheçam e se apropriem das elaborações culturais mais desenvolvidas que a humanidade já produziu. No entanto, percebam o que defende o autor:

[...] se, por um lado, o surgimento e desenvolvimento dessas esferas de objetivação genérica para-si constitui-se em um processo de desenvolvimento do gênero humano, por outro lado, esse processo ocorreu a partir do surgimento da divisão social do trabalho, isto é, a partir da alienação. Nesse caso há que se distinguir entre o caráter humanizador do surgimento e desenvolvimento das objetivações genéricas para-si e o fato dos conteúdos históricos concretos produzidos em cada uma dessas esferas terem surgido no interior das relações sociais alienadas. Por exemplo, o surgimento e desenvolvimento das objetivações científicas constitui um avanço do gênero humano, mas isso não significa que os conteúdos concretos dessas objetivações não reproduzam a alienação (DUARTE, 1993, p. 73).

Com isso, percebemos que as objetivações para-si que conduzem ao desenvolvimento pleno das pessoas podem tanto elevá-las ao humano genérico quanto sucumbi-las a aspectos alienantes, ou seja, a alienação que incide sobre a sociedade pode se disseminar tanto em ambientes cotidianos como em ambientes não cotidianos.

Apropriar-se das habilidades do ambiente dado, amadurecer para o mundo dado, significa, portanto não apenas internalizar e desenvolver as capacidades humanas, mas também e ao mesmo tempo - levando em conta a sociedade em seu conjunto- apropriar-se da alienação (HELLER, 1994, p.29).<sup>24</sup>

Por conseguinte, este configura um ponto importante que queremos destacar, e, para deixar claro o que estamos defendendo, recorreremos a uma citação de Rossler (2006, p. 51) que diz:

No contexto de nossas sociedades de classes, calcada sobre relações sociais alienadas de produção, as objetivações genéricas para-si, bem como as relações que os indivíduos estabelecem para com essas objetivações, podem eventualmente assumir tanto uma função humanizadora quanto de alienação. Basta refletirmos sobre os produtos e avanços da ciência hoje, que podem tanto salvar milhares de vidas como destruir outro tanto igual ou maior. Ora, nesses casos, sua apropriação pelos indivíduos pode assumir tanto uma característica humanizadora quanto alienada. Tanto quanto a sua produção, isto é, sua produção como uma objetivação genérica para-si - a produção científica - pode assumir uma ou outra característica.

---

<sup>24</sup>Apropiarse de las habilidades del ambiente dado, madurar para el mundo dado, significa, por lo tanto, no solamente interiorizar y desarrollar las capacidades humanas, sino también y al mismo tiempo — teniendo en cuenta la sociedad en su conjunto— apropiarse de la alienación (HELLER, 1994, p. 29).

Essa é uma das questões candentes em nossa pesquisa, pois queremos destacar que o ambiente institucionalizado como adequado para o ato educativo também sucumbe à alienação. Não raro, trabalhos da PHC costumam defender que o Ensino de Ciências, Filosofia e Arte ensinados nas escolas estão voltados para a não alienação do sujeito.

Consideramos que situar a escola em uma esfera não cotidiana, declarando que esse é o ambiente onde se desenvolvem objetivações para-si que conduzem os indivíduos à humanização, é pouco! O sujeito cuja individualidade para-si esteja em ascensão, não está isento de contribuir com as objetivações que geram alienação. Isso porque, reiteramos, vivemos em uma sociedade classista submetida a um sistema econômico social cujo enfoque está em produzir e reproduzir relações sociais de exploração que servem ao capital.

É preciso demarcarmos que consideramos limitada a análise que afirma que “[...] a educação escolar contribui para a reprodução da sociedade, do gênero humano, ao mesmo tempo em que possibilita que cada indivíduo se objetive apropriando-se das objetivações para-si” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 96). Consideramos limitada porque não se leva em consideração a natureza contraditória das objetivações genéricas, as quais podem conduzir tanto à alienação quanto à humanização, e exaltam a escola como o ambiente onde são promovidas objetivações que superam a vida cotidiana.

Duarte (2011, p. 149) nos diz que:

A educação também pode ter um sinal negativo, isto é, pode ser um processo alienante. Nossa análise do caráter humanizador da educação não faz abstração das contradições presentes na sociedade atual, e dessa forma, não podemos desconsiderar que tanto a objetivação como a apropriação podem fazer parte de processos sociais alienantes. É necessário, portanto, distinguir o fato de a objetivação e de a apropriação serem processos indispensáveis ao desenvolvimento dos seres humanos, do fato de que, em determinadas condições sócio-históricas, esses processos tornam-se parte da reprodução das relações sociais alienadas e alienantes, como ocorre na sociedade capitalista.

Acreditamos que o ensino da ciência e o desenvolvimento científico contribuem para a humanização, mas também acreditamos que essas objetivações, quando postas a serviço do capital, podem ser de caráter alienante. Basta fazer alusão às atividades sociais e conscientes de homens que desenvolveram conhecimentos

científicos e tecnológicos empregados para o incremento das armas nucleares; ou ainda pela base científica que substanciou as teorias raciais. O mesmo vale para teorias educacionais científicas – como o próprio construtivismo e as pedagogias do aprender a aprender. Heller (1992) assegura que quanto maior a alienação produzida pela estrutura econômica de uma sociedade dada, tanto mais a vida cotidiana irradia a alienação para as demais esferas. E Duarte (2007, p. 56) aponta um agravante:

A alienação no caso do trabalho educativo possui uma diferença em relação a outros tipos de trabalho. Em outros tipos de trabalho o produto não pode ser prejudicado pela alienação do processo. O trabalhador pode se alienar, se esvaziar no processo de produção, mas o produto vir a enriquecer a sociedade. O trabalhador pode se unilateralizar no processo e o produto contribuir para a universalização do gênero humano. Mas isso não ocorre no caso do trabalho educativo. Nesse caso, a alienação do trabalhador perante o processo gerará também a alienação no que se refere ao produto, no caso, à formação do indivíduo educando. Assim, se o trabalho educativo se reduzir, para o educador, a um simples meio para a reprodução de sua existência, para a reprodução de sua cotidianidade alienada, esse trabalho não poderá se efetivar enquanto mediação consciente entre o cotidiano do aluno e a atuação desse aluno nas esferas não cotidianas da atividade social. A atividade educativa se transformará, também ela, numa cotidianidade alienada, que se relacionará alienadamente com a reprodução da prática social.

Com tudo isso, não estamos desqualificando a atividade educativa desenvolvida por professoras e pesquisadoras nos ambientes educacionais, tampouco as pesquisas que analisamos. Estamos alertando que a prática pedagógica que se propõe mediar a formação dos seres humanos entre as esferas cotidianas e não cotidianas sem considerar os fatores históricos, sociais e econômicos de uma sociedade classista constituída sob elementos contraditórios está ignorando que a dimensão alienada também chega aos ambientes educativos, afinal, **o não cotidiano não é necessariamente desalienado.**

Assim, é preciso vigilância no discurso que defende que os conhecimentos desenvolvidos nos ambientes não cotidianos (as objetivações para-si) necessariamente promovem a humanização. Pois,

[...] a ciência moderna ao colocar-se sobre fragmentos pragmáticos, “absorve”, assimila a estrutura cotidiana; e, quando a arte moderna decide escolher como tema as efêmeras motivações e resolve fazer abstração da essência da vida humana, da constante oscilação e da interação entre a cotidianidade e a não cotidianidade, a cotidianidade absorve inclusive a arte. A aludida estrutura, que na cotidianidade não aparece como um fenômeno de alienação, é necessariamente manifestação de alienação na arte, na ciência, nas decisões morais e na política (HELLER, 1992, p. 39).

Devemos considerar que, por mais que existam indivíduos cuja individualidade para-si tenha um grau elevado de desenvolvimento, esses sujeitos não estão isentos de sofrer os efeitos irradiados pela alienação. Duarte (1999, p. 180) informa que:

[...] a alienação é um fenômeno antes de mais nada objetivo e social e que se, por um lado, os aspectos subjetivos da reprodução e da superação da alienação são muito importantes, principalmente quando se tem como objetivo da reflexão a formação do indivíduo, por outro lado, a superação plena da alienação exige a superação das relações sociais alienadas, ou seja, um processo coletivo de transformação dessas relações. Esse pressuposto invalida qualquer tentativa de análise do indivíduo que pressupunha ser possível a superação total da alienação no plano individual.

E Duarte (2013, p. 93) ressalta o seguinte:

O processo educativo do indivíduo pode se realizar de forma tal que possibilite a esse indivíduo a realização de complexas e diversificadas ações dirigidas conscientemente por fins e que, ao mesmo tempo, podem ser ações alienadas e alienantes, na medida em que reduzam o indivíduo a um ser que se identifica espontaneamente com as relações sociais de dominação. Neste caso, o indivíduo contribui, através do seu trabalho, para a universalidade e a liberdade do gênero humano, mas não necessariamente, nesse mesmo processo, faz de si próprio uma individualidade universal e livre. (DUARTE, 1999, p. 92-93)

Deste modo, **compreendemos que não é suficiente sustentar a defesa por um ensino não cotidiano, é preciso anunciar que esse ensino deve estar voltado para uma perspectiva não alienante.** Em outras palavras, é preciso atentar para que sejam promovidos conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos autênticos que estejam voltados para diminuir a distância entre o indivíduo singular e o gênero humano.

### 6.3 O QUE MAIS A TEORIA DE HELLER PODE NOS OFERECER

Partindo das reflexões expostas nos tópicos anteriores, ratificamos que o ensino que se fundamenta no cotidiano não basta. Apesar da esfera da vida cotidiana ser insuprimível na vida de todo e qualquer sujeito, esse âmbito não oferece as objetivações necessárias para formar seres humanos em sua plenitude. O aprofundamento dos saberes que conduzem a compreensão dos processos históricos de produção do conhecimento, não combinam com a praticidade e ligeireza do

cotidiano. Por conseguinte, pensamos, então, na premissa que o ambiente não cotidiano seria o mais apropriado, no sentido de fornecer instrumentos para os sujeitos desenvolverem a capacidade de conduzir suas vidas de forma consciente. Todavia, algumas considerações precisam ser levantadas e com o intuito de defendê-las explicitamente, elaboramos o esquema abaixo, como uma síntese dos resultados da nossa pesquisa:

**Figura 1** – Esquema de resultados da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Do ponto de vista da prática pedagógica, trata-se do trânsito que precisa ser estabelecido entre o dia a dia e a totalidade; e o caráter humanizante dos conhecimentos. Esses são aspectos que devem ser revelados por uma perspectiva histórica e dialética contida nos conhecimentos a serem ensinados.

Mas para refletir sobre a materialidade dessas questões, precisamos considerar que existem fatores sociais que agem a favor da desvalorização do trabalho educativo, tanto em termos pedagógicos como em termos políticos. Outrora já pontuamos que esses fatores extrapolam o sistema de ensino e são oriundos de uma crise estrutural inerente ao sistema capitalista. É importante não perder de vista que as pedagogias hegemônicas no processo de elaborar os currículos, o fazem a partir de concepções que coadunam com os interesses da classe burguesa.

No que tange a PHC, devemos atentar que até mesmo os seus colaboradores, podem incorrer no equívoco de tentar relacionar os conteúdos escolares diretamente com as lutas de classe, se não compreenderem os aspectos filosóficos e metodológicos dessa teoria pedagógica. A especificidade da PHC consiste em olhar a realidade concreta e identificar que conhecimentos os indivíduos precisam se apropriar para auxiliar no seu entendimento sobre a realidade concreta. Por conseguinte, essa é uma teoria cujo ponto de partida e chegada do trabalho educativo



não está centrado na figura do professor, nem na figura do aluno, seu campo de referência é a prática social.

Por isso é importante o entendimento do método da PHC como forma de desenvolver uma atividade pedagógica em anuência com os princípios que essa teoria propugna.

O ensino não cotidiano pelo qual advogamos deve estar voltado para instrumentalizar os indivíduos para compreenderem a realidade em seu movimento real e histórico. O trânsito que sugerimos entre o dia a dia e a prática social global faz referência a especificidade de selecionar conteúdos relevantes que requalificam o pensamento para a apreensão do real. Em termos metodológicos implica em utilizar os conceitos para desvelar como a totalidade se expressa na singularidade do dia a dia.

Simultaneamente, reivindicamos um ensino humanizado. Agnes Heller (1992), defende que apesar das condições gerais, econômico-sociais favorecerem a alienação, não é impossível que os indivíduos se empenhem na condução das suas vidas de forma consciente. A filósofa pondera, entretanto, que a atividade de hierarquizar conscientemente as ações humanas, não é uma possibilidade social universal.

Consideramos que uma das formas pelas quais a alienação se reproduz no âmbito educativo é impedindo o acesso dos indivíduos às conquistas já alcançadas pela humanidade. Assim, o acesso e a apropriação dos conhecimentos históricos que desvelam a realidade em sua concretude, é condição para o processo de transformação das estruturas que sustentam as relações de dominação.

A defesa por um ensino humanizador deve, habitualmente, promover nos indivíduos, estágios de homogeneização necessários para ele compreender sua situação como membro de uma classe social expropriada de direitos. Nesse processo, os indivíduos são qualificados a conduzirem suas vidas de forma consciente a partir de motivações voltadas para a reprodução social.

## **7 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O objetivo desta pesquisa, para além de compreender as minhas angústias no âmbito da educação, foi também contribuir com um ensino mais objetivo a partir de uma aproximação com a teoria da filósofa marxista Agnes Heller.

Nesse percurso, desenvolvemos reuniões no grupo de pesquisa e estudamos categorias que se relacionavam com a teoria da pensadora, o que foi muito importante para compreender alguns conceitos da filosofia, mas, principalmente, para tecer as relações necessárias para reconhecer a intencionalidade de Heller ao desenvolver a sua investigação.

A autora húngara, fundamentando-se no MHD, compreende que a formação do indivíduo como ser humano decorre da realização do trabalho, um marco que representa a formação dos seres humanos como seres sociais. O processo de realizar o trabalho decorre da relação entre as categorias apropriação e objetivação. Os seres humanos precisam conhecer a matéria para atuar sobre ela e, nesse movimento, criar novos objetos (não encontrados espontaneamente no meio ambiente) que servem à sociedade. Logo, percebam que a formação do ser humano, assim como a sua preservação, decorre da apropriação de objetivações elaboradas historicamente pelo conjunto de homens e mulheres.

Fazendo uma transposição para o ato educativo, a partir das ideias expostas, pensamos que não é apropriado atribuir aos fatores biologizantes os problemas de aprendizagem, isso porque pessoas que não acessam a cultura sintetizada nas ciências, na filosofia e nas artes têm seu processo de desenvolvimento multilateral como ser humano comprometido. No entanto, questionamos: *Qualquer ensino é capaz de promover a humanização na vida das pessoas?* É importante considerarmos que os conhecimentos que humanizam também podem levar à alienação, em razão da lógica do sistema classista ao qual estamos submetidos.

Por conseguinte, Agnes Heller desenvolve o seu estudo e atribui à vida de todo e qualquer indivíduo níveis qualitativamente distintos de atividades. A filósofa desenvolve a teoria do cotidiano e não cotidiano, revelando que esses ambientes se caracterizam por formas de pensar e agir mais ou menos complexas a depender dos conteúdos que são mobilizados. Para Heller, o ambiente cotidiano tem conotação positiva, assim como o não cotidiano; no entanto, a autora pondera que as atividades do cotidiano estão no nível da trivialidade, enquanto as objetivações que perfazem o ambiente não cotidiano requerem maior complexidade.

Em sua obra, a filósofa revela que, embora o cotidiano seja o ambiente mais propício à alienação, isso ocorre em razão da espontaneidade que caracteriza essa esfera. No entanto, fazendo a interlocução com o ato educativo, constatamos a tendência de algumas vertentes pedagógicas hegemônicas de supervalorizar essa

esfera. Ponderamos que adotar esse ambiente para fornecer elementos para formar o sujeito, além de sujeitá-lo a viver tão somente no reino da necessidade, não assegura que sejam exploradas as melhores potencialidades para o desenvolvimento adequado em cada indivíduo singular.

O ambiente não cotidiano, por sua vez, sintetiza os conhecimentos históricos, científicos e filosóficos (que são objetivações mais elaboradas) com o potencial de gerar o desenvolvimento necessário dos sujeitos para compreender de forma mais acurada a realidade que determina a sua existência. Mas Heller não deixa escapar que, em razão dos ditames do capital, o ambiente não cotidiano também é propício a sofrer com o fenômeno da alienação. Este é um fenômeno que decorre de condicionantes ligados ao capitalismo, portanto, não só o ambiente cotidiano, como o ambiente não cotidiano também pode sofrer seus efeitos.

Essa ideia converge com o que defendemos em nossa pesquisa. O ensino não cotidiano não basta se não forem feitas as ponderações necessárias que se estabelecem na relação entre a humanização e a alienação. O estudo das obras de Heller, assim como a sua relação com as categorias do MHD, nos fazem refletir que, para além de desmistificar a realidade, a autora tentou desconstruir a naturalidade com que o fenômeno da alienação é compreendido na vida dos sujeitos.

Como encaminhamento para concatenar as ideias, o estudo sobre a PHC foi o alicerce pedagógico por meio do qual orientamos a nossa pesquisa. Foi a partir do que propugna essa teoria pedagógica que levantamos questionamentos como: *Qualquer ensino é capaz de promover a humanização na vida das pessoas?*, *Quais conhecimentos devem ser transmitidos com o fim de alcançar esse objetivo?*, *Os conteúdos produzidos em um sistema caracterizado pela divisão social em classes, podem levar à humanização?* Ou seja, a aproximação com essa teoria revelou que a atividade educativa também é permeada pela contradição, pois as objetivações elaboradas pela sociedade, que levam a humanização das pessoas, podem ser transmitidas de modo a não revelar a essência dos fenômenos.

Essa é a forma que as pedagogias hegemônicas deliberadamente manejam os conhecimentos, com o intuito de não ameaçar e proteger os interesses da classe dominante, isto é, garantir a manutenção do *status quo*. Por isso, o acesso aos conhecimentos autênticos é obstaculizado e são difundidos pressupostos que subestimam o desenvolvimento das capacidades humanas dos membros da classe dominada.

Os resultados que obtivemos das pesquisas analisadas refletem os percalços do ato educativo em uma sociedade capitalista. As categorias que elaboramos surgiram de características comuns que se evidenciaram nas pesquisas consultadas, são elas: equivalência entre o cotidiano e a temporalidade; ausências conceituais dos termos que compõem a teoria do cotidiano; fragilidades do conceito de alienação; e expressam a divergência com os pensamentos Hellerianos. Concluímos, assim, que um ensino que diverge da teoria que o fundamenta tem a sua validade comprometida, visto que se baliza por situações simplistas diretamente ligadas aos pragmatismos da vida e, portanto, não viabiliza a elaboração de novas formas de pensar com o rigor necessário que requer o ato educativo.

Por conseguinte, as sínteses que desenvolvemos surgem da necessidade de contribuir com um ensino que se quer histórico-crítico, a partir do estudo das obras de Heller, mas também se propõem a revelar o estado de exclusão da classe trabalhadora, dos conhecimentos libertadores.

Em sua teoria, a filósofa aponta que a esfera do cotidiano é constituída por ações que dizem respeito à manifestação do eu, do sujeito singular. Dessa forma, reafirmamos a concepção que essa é uma esfera muito restrita para servir como alicerce para a atividade de ensino, principalmente quando consideramos a atual conjuntura na qual se prevalecem as relações mercantis em detrimento da formação dos indivíduos. Arelado a isso, temos consenso de que cotidiano não é dia a dia. Acreditamos que, em razão da polissemia em torno do significado empregado ao termo cotidiano, os educadores o utilizam com sentido difuso daquele orientado por Heller<sup>25</sup>. A intencionalidade ao utilizar a palavra cotidiano, não nos parece clara, dando uma conotação ambígua ao termo, o que desemboca na desvalorização da teoria desenvolvida pela pensadora. Reiteramos a necessidade de ir além da aparência, na direção da essência e manter uma relação consciente com o ensino, visto que essa é uma objetivação própria da esfera não cotidiana. Em outros momentos já apontamos, que uma das formas através das quais a alienação se manifesta, é quando ações e pensamentos característicos do ambiente cotidiano se expandem para ambientes voltados para atividades humanas superiores, ou seja, para o não cotidiano.

---

<sup>25</sup> É oportuno salientar que no decorrer desta pesquisa tomamos conhecimento que Heller, tem sua relação com marxismo estremecida, em razão de divergências no campo político, o que a leva a desvincular-se do materialismo histórico. A partir disso a filósofa passou por profundas inflexões em seus pensamentos, o que tornou suas obras “multiformes, e ecléticas” (CARVALHO, 2023). No entanto, isso não afeta sua obra sobre a vida cotidiana, que foi elaborada em sua fase marxista.

Uma prática pedagógica coerente com a PHC, deve estar comprometida com a verdade, ou seja, deve difundir um ensino que considere as contradições inerentes ao sistema. Por conseguinte, é importante denunciar que ambientes institucionalizados como educativos, onde prevalecem as relações mercantis, além de divulgarem conhecimentos falseados com teor de cientificidade, também preterem e desvalorizam os conhecimentos científicos enaltecendo o pluralismo cultural.

Diante desse cenário, para nós é evidente a necessidade de alardearmos a defesa por um ensino voltado para uma perspectiva não alienante. Isso não implica em afirmar que o sujeito, de modo individual vai superar a alienação, implica em destacar que apesar dos condicionantes da lógica interna do capital, o ato educativo intencional deve se empenhar em formar pessoas de modo a desenvolverem a capacidade de conduzir de forma consciente as suas vidas.

Essas sínteses, reafirmam a nossa posição que os educadores devem ter um posicionamento seguro quanto a intencionalidade da sua prática pedagógica. Um ensino alinhado em socializar os conhecimentos mais elaborados, revela que a realidade é produzida de forma coletiva pelos homens e mulheres e dessa forma, pode ser transformada também por esse conjunto de homens e mulheres. E o ensino deve contribuir para a formação de indivíduos instrumentalizados para compreender essas contradições, e para entender que estamos submetidos a essa lógica em razão do sistema capitalista.

Dessa forma, fica evidente a autonomia dos conteúdos escolares, porque esses saberes, têm potencial de auxiliar no entendimento da realidade concreta. Um ensino centrado na figura do professor ou do aluno vai sempre depender das relações que esses sujeitos vão estabelecer, obviamente a partir das suas experiências, com os conteúdos. Mas adotar prática social como orientadora da prática pedagógica, significa ter a realidade em seu movimento histórico como referência para orientar os conteúdos escolares que melhor explicam e revelam os fenômenos em sua essência.

Compreendemos que a realidade é uma totalidade dinâmica constituída historicamente por processos que constituem a prática social. Incorporar essa prática para manejar a atividade pedagógica corrobora com um ensino que visa superar a ideia de fragmentação dos saberes. Por isso defendemos como condição primordial, que os professores tenham pleno domínio sobre os conteúdos, para conduzir sua atividade pedagógica de modo a ir além desse ensino desagregado, vinculado a situações imediatas, mesmo nesse cenário de sociedade pós moderna.

Os conteúdos escolares correspondem a experiência humana sintetizada e, portanto, o acesso e apropriação desses conhecimentos e contradições em sua forma autêntica, representa a compreensão das condições materiais da existência dos indivíduos.

Temos consenso que a atividade educativa é também um ato político. O compromisso político dos educadores implica em transmitir os saberes elaborados pela humanidade sem os falseamentos produzidos pela lógica interna do capital e adotados pelas pedagogias hegemônicas. Os sujeitos devem ser preparados para fazer a crítica a conjuntura social, organizar-se coletivamente e desafiar os ditames impostos pelos ideais da sociedade burguesa. Observe que esses apontamentos que estamos destacando, se inflamam mais ainda nesse contexto de sociedade que se caracteriza pelo acirramento das relações capitalistas.

Quando Heller desenvolve a sua investigação, a filósofa visa, também, desmistificar essa tendência de naturalizar mazelas e sofrimentos. Assumir a postura de educador combativo, comprometido com o ato educativo e atento às contradições do sistema corrobora com os ideais de Heller, ao desenvolver a sua pesquisa, com o intuito de descortinar a realidade.

No âmbito da educação o problema se agrava quando as atividades voltadas para contribuir para a humanização das pessoas, acabam gerando distanciamento entre o sujeito singular e o gênero humano. Isso acontece porque as pessoas acabam acessando os conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos de modo superficial e se apropriam destas objetivações sem o aprofundamento necessário para compreendê-las em sua essência. Esse formato de ensino, que tangencia as questões centrais, ocorre sem que o sujeito se dê conta desses acontecimentos, principalmente os membros da classe trabalhadora, o que os leva a acreditar que estão se apropriando legitimamente dos conhecimentos. Dessa forma, o indivíduo, não reconhece os conhecimentos mais ricos, considerados legado da humanidade em razão dos condicionantes sociais inerentes a um sistema dividido por classes sociais. Diante disso, atestamos que a alienação penetra inclusive os ambientes não cotidianos.

Chegamos nestas últimas páginas com outras angústias, diferentes daquelas afloradas nas primeiras páginas desta investigação. Algumas delas dizem respeito às lacunas desse estudo, em razão das contendas que atravessaram esse período de investigação.

Dessa forma apontamos que pesquisas futuras podem tecer relações entre os elementos que constituem a tríade conteúdo - forma - destinatário e as sínteses que elaboramos neste trabalho, sobretudo no que tange o destinatário. Pensamos que o planejamento de ensino pautado no cotidiano está apontado principalmente aos filhos e filhas de trabalhadoras e trabalhadores com a justificativa de motivar essas pessoas. Acreditamos que interpretações difusas de teorias pedagógicas e ou filosóficas podem não ser mero equívoco e sim uma forma desenvolvida pelas pedagogias hegemônicas de manter o status quo dessa classe. No entanto, precisamos investigar com maior profundidade esse fenômeno para apresentar e denunciar a partir de fundamentos teóricos.

Outras angústias se revelam porque agora é evidente que existe um farto investimento na organização de ações voltadas para o empobrecimento intelectual das pessoas, sobretudo, como destacamos acima, aos membros da classe trabalhadora. Essas pessoas estão sendo capacitadas para desenvolver atividades utilitaristas, voltadas para as demandas do mercado, sendo-lhes furtado o acesso aos conhecimentos que oferecem possibilidades de alcançar a plenitude da sua humanização. Essa parece ser a intencionalidade do ensino desenvolvido pelas pedagogias hegemônicas.

Mas temos a compreensão que esse cenário pode ser modificado, desde que a classe trabalhadora, dominando os instrumentos adequados, passe de classe em si para classe para si, ou como defende Saviani (2018, p.25-26):

Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço de garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes.

## REFERÊNCIAS

ALTARES, Guillermo. Agnes Heller: “A maldade mata, mas a razão leva a coisas mais terríveis”. **El País**, 2 set. 2017. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2017/09/02/eps/1504379180\\_260851.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2017/09/02/eps/1504379180_260851.html). Acesso em: 19 mai. 2023.

ARAÚJO, Fabio Vasconcelos; LAVOURA, Tiago Nicola. Organização do trabalho docente: a tríade conteúdo-forma-destinatário na pedagogia histórico-crítica. **Revista Cocar**, v. 16, n. 34, p. 1-17, 2022.

CARVALHO, Liana Amaro Augusto de. Gyorgy Lukács e Agnes Heller: uma relação discipular? **Katálysis**, Florianópolis, v.26, n.1, p.149-157, 2023.

COLTURATO, Andriel Rodrigo. **O cotidiano na Educação em Química**: uma análise bibliográfica a partir da pedagogia histórico-crítica. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru. 2021.

DUARTE, Newton. **A formação do indivíduo e a objetivação do gênero humano**. 1992. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

DUARTE, Newton. A educação escolar e a teoria das esferas de objetivação do gênero humano. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 11, n. 19, p. 67-80, 1993.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: contribuições a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

DUARTE, Newton. O significado e o sentido. In: PINTO, Manuel da Costa (Org.). **Viver Mente & Cérebro**: Coleção Memória da Pedagogia, n. 2. Rio de Janeiro: Ediouro / São Paulo: Segmento-Duetto, 2005. p. 30-37.

DUARTE, Newton (Org.). Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski. In: **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**: polêmicas do nosso tempo. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

DUARTE, Newton. Arte e educação contra o fetichismo generalizado na sociabilidade contemporânea. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 2, p. 461-479, 2009.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

DUARTE, Newton. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a pedagogia histórico-crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. **Germinal - Marxismo e Educação**, v. 7, n. 1, p. 8-25, 2015.

FRANÇA JUNIOR, Reginaldo Pereira. Trabalho, teleologia e causalidade: as formas originárias da práxis social em Lukács. **Revista Katálysis**, v. 23, n. 3, p. 572-581, 2020.



FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio / São Paulo: Expressão Popular, 2012.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. 1 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

GRESPLAN, Jorge. **Marx: uma introdução**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

GUIMARÃES, Cátia Corrêa. Entrevista: José Paulo Netto. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 9, n. 2, p. 333-340, 2011.

HELLER, Ágnes. **O cotidiano e a história**. 4. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1992.

HELLER, Ágnes. **Sociologia de la vida cotidiana**. 4. ed. Tradução de José Francisco Yvars e Enric Perez Nadal. Barcelona: Ediciones Península, 1994.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LAVOURA, Tiago Nicola; GALVÃO, Ana Carolina. Fundamentos da didática histórico-crítica: superando limites e recolocando desafios. In: GALVÃO, Ana Carolina, SANTOS JUNIOR, Claudio de Lira, COSTA, Larissa Quachio, LAVOURA, Tiago Nicola (Orgs) **Pedagogia histórico-crítica 40 anos de luta por escola e democracia – volume 1**. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Ligia Márcia. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. **Revista Interface**, v. 21, n. 62, p. 531-541, 2017.

LEONTIEV, Alexei. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MALTÊZ, Camila Rodrigues. **O cotidiano em Agnes Heller: um estudo sobre seus usos em dissertações e teses de Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, no período de 1996 a 2008**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. Contribuições da periodização histórico-cultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico-crítico. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do**

**desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Rumo à outra didática histórico-crítica: Superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 19, e019003, p. 1-28, 2019.

MARKUS, Gyorgy. **Teoria do conhecimento no jovem Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2011.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MELLO, Suely Amaral. O óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 11, n. 19, p. 117-130, 1993.

MESSEDER, NETO. Hélio da Silva. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a ludicidade e a experimentação no ensino de química: além, da aparência**. 2015. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Instituto de Física, Universidade Federal da Bahia/Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2015.

MESSEDER NETO, Hélio da Silva. Pedagogia Histórico-crítica e o ensino da química. In: GALVÃO, Ana Carolina; SANTOS JUNIOR, Claudio de Lira; COSTA, Larissa Quachio; LAVOURA, Tiago Nicola (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica 40 anos de luta por escola e democracia – volume 2**. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

MÉSZÁROS, Istvan. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo. 2006.

MORADILLO, Edilson Fortuna de. **A dimensão prática na licenciatura em Química da UFBA:** Possibilidades para além da formação empírico-analítica. 2010. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Instituto de Física, Universidade Federal da Bahia/Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2010.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política:** uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006.

PAULA, Marlubia Corrêa. **A prática pedagógica na formação de professores com uso de TDIC sob o foco das objetivações de Agnes Heller:** Brasil e Portugal num estudo de caso múltiplo integrado. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Escola de Ciências, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

PELLEGRIN, Tatiana Peruchi. **Manifestação da contextualização no ensino de Ciências naturais nas questões no ensino de ciências naturais nas questões do ENEM: reflexões com base na teoria da vida cotidiana de Agnes Heller.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2014.

PELLEGRIN, Tatiana Peruchi. Manifestação da contextualização no ensino de ciências naturais nos documentos oficiais de educação: reflexos com a teoria da vida cotidiana. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 15, n. 3, p. 477-496, 2015.

ROSSLER, João Henrique. **Sedução e alienação no discurso construtivista.** Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Do senso comum à consciência filosófica.** 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Da inspiração à formulação da pedagogia histórico-crítica (PHC). Os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. **Revista Interface**, v. 21, n. 62, p. 711-724, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 43. ed. Campinas: Autores Associados. 2018.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica, construção do ser social e educação ambiental. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 26, Ed. Esp., e8, p. 1-17, 2022.

SILVA, Anderson Afonso da. **Narrativas de Professores de Matemática sobre seus Enfrentamentos Cotidianos.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2013.

VILELA, Nathalie Guerra. **Análise dos sentidos atribuídos ao termo cotidiano no ensino de ciências nas pesquisas apresentadas no ENPEC.** Dissertação (Mestrado em Educação e Ciências) – Instituto de Física e Química, Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, MG, 2022.

WARTHA, Edson José; SILVA, Erivanildo Lopes da; BEJARANO, Nelson Rui Ribas. Cotidiano e contextualização no ensino de química. **Química Nova na Escola**, v. 35, n. 2, p. 84-91, 2013.