

## Cotidiano e Filosofia no Ensino Médio: mediações Quotidian and Philosophy in High School: mediations

Vandei Pinto da SILVA.<sup>11</sup>

**RESUMO:** O presente artigo propõe reflexões acerca de possíveis relações a serem estabelecidas entre o cotidiano vivido por alunos e professores do Ensino Médio e o processo de filosofar a ser ensinado pela disciplina de Filosofia. Tem como pressuposto que alunos e professores, imersos que estão na vida cotidiana, tanto poderão sentir-se provocados a discutir questões importantes postas pelos âmbitos do cotidiano e da Filosofia, quanto poderão permanecer indiferentes a elas. A questão central remete à possibilidade de instigar um diálogo filosófico significativo, por meio do ensino de Filosofia. Elucidados prioritariamente pelo campo filosófico (Heller e Gramsci), os âmbitos do cotidiano e da Filosofia sugerem discussões filosóficas relevantes: concepções de vida cotidiana, de Filosofia e de suas possibilidades de inter-relação. A aproximação entre a vida cotidiana e a Filosofia coloca não somente um problema filosófico, mas também um problema pedagógico. Qual o papel da escola, do professor e da própria Filosofia, no processo ensino e aprendizagem? Tem-se como hipótese que, para se utilizar o cotidiano como ponto de partida da reflexão filosófica, é indispensável compreender o significado filosófico de cotidiano e de não-cotidiano e o papel do professor como agente mediador entre esses âmbitos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Mediações. Cotidiano. Ensino de Filosofia. Ensino Médio.

### 1 INTRODUÇÃO

A inclusão da disciplina Filosofia na formação do estudante de Ensino Médio enseja, de modo peculiar, a aproximação entre o cotidiano vivido pelos alunos e o processo do filosofar. Imersos na vida cotidiana, alunos e docentes tanto poderão se sentir provocados a responder questões relativas às possibilidades dessas duas esferas da vida humana, quanto poderão ficar indiferentes a elas. Elucidadas prioritariamente pelo campo filosófico, essas duas esferas sugerem discussões filosóficas importantes: concepções de vida cotidiana, de Filosofia e de suas possibilidades de inter-relação.

O distanciamento dos alunos das questões filosóficas e sua pouca familiaridade com o exercício do filosofar, aqui circunscrito à atividade perspicaz do pensamento humano, tende a limitar a busca, por eles mesmos, de respostas plausíveis aos seus problemas e até mesmo impede a formulação adequada de problemas pertinentes. Nas aulas de Filosofia, restringir-se às questões por eles enunciadas significará acatar suas manifestações de preocupação como as mais relevantes, sem a garantia de sua elevação ao âmbito do filosofar. As indicações de temas por parte dos alunos carecem de originalidade. Em geral, são temas em

<sup>11</sup> Doutor em Educação. Docente do Departamento de Didática da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – Marília – São Paulo – Brasil.

voga, ditados pela mídia. Cumpre extrair deles, se se quer tomá-los como ponto de partida nas aulas, questões genuinamente filosóficas.

Em contrapartida, a imposição de conteúdos estritamente filosóficos extraídos da história da Filosofia ou dos textos clássicos, tal como se procede no ensino superior, igualmente dificultará a elevação do aluno ao âmbito do filosofar, impossibilitando a ele a apropriação desses conhecimentos em função de uma melhor leitura do mundo. A aproximação entre senso comum e Filosofia se coloca não somente como problema filosófico, mas também como problema pedagógico.

Permeiam essas situações dois outros agravantes que não serão aqui tratados: o fato de os alunos almejarem as facilidades das tecnologias da comunicação na sala de aula e o fato de as escolas públicas brasileiras tenderem, unilateralmente, para a facilitação da permanência dos estudantes em seu interior, via flexibilização dos conteúdos científicos e do processo de avaliação, secundarizando parâmetros de boa qualidade.

Nesse contexto, evidencia-se que todos os docentes encontram dificuldades para estabelecer um diálogo com os estudantes que propicie otimizar o processo de ensino e aprendizagem. Aos docentes de Filosofia, esse diálogo torna-se ainda mais difícil, dadas as características próprias do discurso filosófico e seu desconhecimento por parte dos alunos. Desencorajados de uma abordagem sistemática da Filosofia e preocupados em tornarem a Filosofia uma disciplina acessível e interessante aos seus alunos, os docentes de Filosofia, em algumas situações, têm adotado práticas marcadamente espontaneístas. Tais práticas podem ser sintetizadas, de forma caricatural, na seguinte expressão dirigida aos alunos: “O que vocês querem discutir hoje?” Assim proferida, a formulação denota que o docente não tem uma proposta de trabalho e que a Filosofia é uma área sem especificidades próprias. Mesmo nas atividades programadas com o fito de contemplar o cotidiano dos alunos, tais como o uso de textos jornalísticos, de filmes, músicas, poesias, enquetes sobre seus interesses etc., se os objetivos dessas atividades não forem devidamente explicitados aos alunos, incorre-se no risco de descaracterizar a Filosofia, banalizando-a.

Tem-se como hipótese que, para se utilizar o cotidiano como ponto de partida da reflexão filosófica a ser realizada em sala de aula é indispensável compreender o significado filosófico de cotidiano (incluindo-se, nesse caso, a relação existente entre o cotidiano e o não-cotidiano, a função dessas duas esferas da vida humana etc.), bem como é indispensável realizar continuamente uma reflexão filosófica sobre o papel do professor como agente mediador entre o cotidiano e o filosofar.

A reflexão filosófica (uma das atividades fundamentais e imprescindíveis do âmbito do não-cotidiano) é necessária para uma análise histórico-crítica da vida humana em suas diferentes esferas, seja a esfera do cotidiano, seja a do não-cotidiano. As categorias do pensamento cotidiano estão limitadas por uma lógica inerente

a esse tipo de pensamento que serve a objetivos imediatos e prático-utilitários. Torna-se necessário, pois, o estudo da estrutura do cotidiano e do pensamento a ele inerente, bem como de seus limites. Assim, poderá o cotidiano ser empregado como ponto de partida dos estudos e debates que se quer empreender no ensino de Filosofia. Caso contrário, a reflexão proposta em sala de aula, presa aos limites das categorias do pensamento cotidiano, gera um círculo vicioso, o que impede a sua análise e, conseqüentemente, a sua superação.

## 2 COTIDIANO, FILOSOFIA E EDUCAÇÃO

No século XX, vários autores estudaram o cotidiano como tema filosófico. Já nos anos 20, surgiram estudos que procuravam conhecer o processo cotidiano de pensar, para, a partir dele, promover uma reflexão filosófica e, inclusive, superar a alienação reforçada por esse tipo de pensar. Um deles é a obra de Gramsci. No seu livro *Concepção Dialética da História* (1966, p. 11), afirma ser preciso destruir o preconceito disseminado de que a Filosofia é muito difícil, pelo fato de ser atividade intelectual própria de uma determinada categoria de cientistas especializados ou de filósofos profissionais, defendendo a necessidade de se demonstrar, antes de tudo, que “todos os homens são filósofos”. Na parte que versa sobre as “Notas Críticas sobre uma tentativa de ‘Ensaio Popular’ de Sociologia”, destaca, subjacente ao referido ensaio, um equívoco que consiste em criticar as Filosofias sistemáticas ao invés de partir da crítica do senso comum, e, tomando como referência o ensino de Filosofia, coloca o problema da mediação entre o que o aluno já sabe e o conhecimento filosófico nos seguintes termos (GRAMSCI, 1996, p. 148):

No ensino da filosofia dedicado não a informar historicamente o discente sobre o desenvolvimento da filosofia passada, mas para formá-lo culturalmente, para ajudá-lo a elaborar criticamente o próprio pensamento e assim participar de uma comunidade ideológica e cultural, é necessário partir do que o discente já conhece, da sua experiência filosófica (após tê-lo demonstrado que ele tem uma tal experiência, que ele é um “filósofo” sem o saber). E, já que se pressupõe uma certa média intelectual e cultural nos discentes, que provavelmente não tiveram ainda senão informações soltas e fragmentárias, carecendo de toda preparação metodológica e crítica, não é possível deixar de partir do “senso comum”, em primeiro lugar, da religião, secundariamente, e — só em uma terceira etapa — dos sistemas filosóficos elaborados pelos grupos intelectuais tradicionais.

A conturbação provocada pela Segunda Guerra e a proposta de mudar a conduta das pessoas, para que eventos de tais proporções não voltassem a ocorrer, motivaram iniciativas consideradas potencialmente capazes de instigar a mudança da vida diária das pessoas. A reflexão sobre a vida cotidiana era uma delas. Desde então, o cotidiano apareceu com maior intensidade na literatura filosófica, como categoria a ser revista e aprofundada, porque era necessário superar o idealismo e buscar mudar a vida, de modo geral, a partir da mudança da vida cotidiana. Foi em

1974, com Henri Lefebvre e sua obra *Critique de la vie quotidienne*, que finalmente se assegurou ao cotidiano à condição de temática da Filosofia.

Com o renascimento do estudo do marxismo, na década de 60, a investigação sobre o cotidiano encontrou bases mais profundas. Muito contribuiu para o estudo do marxismo a publicação do livro de Erich Fromm, *Conceito Marxista do Homem* (1961), não por causa de sua abordagem, mas porque trazia como anexo os *Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844*, de Marx, até à época pouco conhecidos no Ocidente. Na verdade, nos países do Leste Europeu, já eram conhecidas algumas partes dos *Manuscritos*, desde os finais dos anos 20, os quais foram publicados, como hoje se conhece, em 1932. No Ocidente, Marcuse, tendo acesso a essa publicação, lançou, ainda em 1932, seu estudo *Novas Fontes para a Fundamentação do Materialismo Histórico: interpretação dos recém-publicados Manuscritos de Marx* (MARCUSE, 1968, p. 103-159).

Na década de 60, Agnes Heller, quando ainda tomava o Humanismo Marxista como base de suas análises, desenvolveu estudos sobre o cotidiano, publicados em 1970, na sua obra *Sociología de la Vida Cotidiana* (HELLER, 1991), tendo como objetivo apresentar subsídios para uma teoria da vida cotidiana. Outras de suas obras tratam também do tema. São elas: *La Revolución de la Vida Cotidiana* (1982) e *O Cotidiano e a História* (1989). Os estudos da autora serão tomados como referência principal, no presente texto.

Outro modo de apresentar a questão é o enunciado por Oswaldo Porchat Pereira, principalmente na sua obra *Vida comum e ceticismo* (1994). Tendo desistido de buscar respostas verdadeiras na experiência religiosa e na Filosofia, o autor erige sua própria filosofia: a filosofia do homem comum.

Renunciado à filosofia, torno-me apenas um homem comum. A vida comum e cotidiana é tudo aquilo que me resta, ao renegar das filosofias e de suas pompas. Assumo-a e vivo-a integralmente. E ao modo do homem comum, organizo minha visão do Mundo, necessariamente falha e incompleta, necessariamente pessoal e minha. Mas nada me impede de *enquanto homem comum*, considerá-la em sua totalidade e com um olhar mais abrangente, buscando fixar alguns de seus traços mais gerais. (HELLER, 1994, p. 52).

A preocupação com o cotidiano também chegou ao campo da educação. Um exemplo é Dermeval Saviani. Especialmente na sua obra *Educação: do senso comum à consciência filosófica* (1989), apresenta (o próprio nome do livro indica) discussões com o objetivo de “[...] elevar a prática educativa desenvolvida pelos educadores brasileiros do nível do senso comum ao nível da consciência filosófica.” (SAVIANI, 1989, p. 10). Preocupado em resgatar a identidade e a função social da educação escolar, o autor concebe o trabalho educativo como mediador entre o senso comum (que se constitui no pensamento cotidiano) e o conhecimento historicamente

acumulado. Em suma, para Saviani, o próprio educador deve elevar a sua atividade no nível da consciência filosófica, para que tal mediação se concretize.

A preocupação com o cotidiano no campo educacional não se reduz, porém, aos limites das publicações. Tal preocupação tornou-se, de certo modo, um senso comum pedagógico e está presente nas mais variadas propostas pedagógicas. No entanto, verifica-se que o uso do cotidiano, nessas propostas, não tem sido acompanhado de uma busca pela fundamentação filosófica necessária para compreender o cotidiano não só como ele se manifesta empiricamente, mas também como ele se reproduz através das múltiplas relações que o constituem e que não são perceptíveis imediatamente. Quando a obra de certos autores é tomada como possível fundamentação para o uso do cotidiano na prática pedagógica, são extraídas dessa obra somente as informações mais imediatas sobre o cotidiano; falta o estudo profundo dos pressupostos que garantam a compreensão real das relações não imediatamente visíveis.

## 2.1 VIDA COTIDIANA E NÃO-COTIDIANA EM HELLER

Em suas pesquisas sobre a vida cotidiana, Heller busca situar o conceito de vida cotidiana no conjunto das relações do ser humano com a sociedade. Para ela, toda sociedade tem uma vida cotidiana e todo homem, seja qual for o lugar por ele ocupado na divisão social do trabalho, tem uma vida cotidiana. Assim se expressa a autora:

A vida cotidiana é a vida de *todo* homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja o seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico. Ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de poder desligar-se inteiramente da cotidianidade. E, ao contrário, não há nenhum homem, por mais 'insubstancial' que seja, que viva tão-somente na cotidianidade, embora essa o absorva preponderantemente. (HELLER, 1989, p. 17, tradução nossa).

Na obra *Sociologia da vida cotidiana*, Heller explicita melhor o conceito de vida cotidiana, ao aprofundar a distinção entre as atividades voltadas para a reprodução do homem singular<sup>2</sup> e aquelas voltadas para a reprodução do social, do seguinte modo:

Para reproduzir a sociedade é necessário que os homens particulares [leia-se, homens singulares – inserção nossa] se reproduzam a si mesmos enquanto homens particulares [leia-se, homens singulares – inserção nossa]. A vida cotidiana é o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens particulares [leia-se, homens singulares – inserção

---

<sup>2</sup> Heller, na sua obra *Sociología de la vida cotidiana*, utiliza-se da expressão *homem singular* para referir-se a todo homem. Segundo a autora, o *homem singular*, sendo simultaneamente ser particular e ser genérico, pode tender tanto para a particularidade como para a genericidade. Para referir-se à predominância da particularidade no ser humano, Heller emprega a expressão *homem particular*, e, para aludir à predominância da genericidade, usa a expressão *indivíduo*, distinções essas que não estão claras na versão espanhola aqui adotada. No presente artigo, o emprego da palavra *indivíduo* refere-se indistintamente a todo ser humano, adjetivando-a quando necessário.

nossa], os quais, por sua vez, criam a possibilidade de reprodução do social. (HELLER, 1991, p. 19, grifo e tradução nossos).<sup>3</sup>

As atividades cotidianas têm como uma das principais características a heterogeneidade: constituem-se nas múltiplas atividades rotineiras necessárias para a reprodução humana. O indivíduo, ao nascer, se depara com determinados tipos de relações e de atividades sociais que já estão hierarquicamente estabelecidas, desde as que são socialmente consideradas imprescindíveis para a vida em sociedade até as consideradas prescindíveis. Por conseguinte, para fazer parte do meio em que vive, o ser humano precisa assimilar um sistema de referências próprio desse meio, um conjunto de relações e atividades consideradas necessárias à sua autorreprodução por aquele contexto social. Tais atividades heterogêneas não requerem do indivíduo uma direção consciente, na medida em que são desenvolvidas de forma “espontânea e natural”, sem que o homem tenha consciência do processo através do qual as assimila.

As atividades não-cotidianas, ao contrário, são aquelas que servem à reprodução do gênero humano como um todo e, conseqüentemente, servem também à reprodução do homem particular. Trata-se da esfera da vida humana em que se desenvolve a Ciência, a Arte, a Filosofia etc. Para alcançá-la, o homem precisa estar em relação consciente com a atividade que realiza, bem como com o objeto dessa atividade, diferentemente daquilo que ocorre com as atividades cotidianas que são assimiladas e realizadas, como já foi citado, de forma “natural e espontânea”, não consciente. Assim, enquanto as atividades cotidianas se caracterizam pela “naturalidade e espontaneidade”, as atividades não-cotidianas se caracterizam pela intencionalidade.

Cumprе ressaltar ainda que o significado do conceito de vida não-cotidiana se explicita na sua relação com o conceito de vida cotidiana e se define a partir dele. Esse vínculo se estabelece principalmente pelo seguinte: enquanto a vida cotidiana é a vida de todo homem e é dirigida pela espontaneidade (há relação não consciente com as atividades próprias dessa esfera da vida humana), a vida não-cotidiana requer a intencionalidade (uma relação consciente com o conteúdo e a forma das atividades, próprias dessa esfera mais elaborada da vida humana). Assim, são raros os casos dos indivíduos que conseguem superar os limites da particularidade (que é um dos polos constitutivos de sua individualidade) e dirigir suas ações prioritariamente para o humano-genérico (para o outro polo que constitui a sua individualidade – a genericidade), ou seja, para as atividades que estão diretamente voltadas para a reprodução da sociedade. É preciso esclarecer, porém, que não é possível traçar um limite rígido entre o comportamento cotidiano e o comportamento não-cotidiano (a elevação ao humano-genérico), pois todo indivíduo é, simultaneamente, ser particular e ser genérico.

<sup>3</sup> As citações da obra *Sociologia de la vida cotidiana* (1991) foram por nós traduzidas.

Em outras palavras: a vida não-cotidiana se define pela suspensão da particularidade da individualidade, que predomina na vida cotidiana, e pela elevação à genericidade, a elevação ao humano-genérico. Tal elevação supõe a vida cotidiana como ponto de partida, mas requer, simultaneamente, a superação das características próprias dessa esfera da vida humana que impedem, nesse nível, o desenvolvimento das características do não-cotidiano, sem o que ocorre o fenômeno da expansão da estrutura das atividades cotidianas para as atividades não-cotidianas, o que se constitui num fenômeno alienado e alienante.

Heller aborda o significado do não-cotidiano de modo a ressaltar sempre a passagem da cotidianidade para a genericidade, nas várias dimensões da vida humana em sociedade, tais como o trabalho, a política, a moral, a ciência e a Filosofia. Desse modo, ao tratar das características do cotidiano que se manifestam nas várias dimensões da vida, como, por exemplo, a heterogeneidade, a espontaneidade, o pragmatismo e a hipergeneralização, a autora as relaciona com as do não-cotidiano que rompem com os limites destas citadas características da vida cotidiana: a homogeneização, a intencionalidade, a reflexão e a causalidade.

Apoiando-se em Lukács, a autora (HELLER, 1991, p. 27) afirma que, para ultrapassar os limites da heterogeneidade da vida cotidiana e promover a elevação do homem particular ao humano-genérico, garantindo o processo denominado homogeneização, é necessária a combinação simultânea de três fatores, a saber: a concentração de toda a atenção do homem particular sobre uma única tarefa; a suspensão de qualquer outra atividade durante a execução da tarefa escolhida; e o emprego da inteira individualidade humana, na resolução da referida tarefa.

O indivíduo, na sua vida social, tem a possibilidade de identificar-se tanto com a esfera do cotidiano quanto com a esfera do não-cotidiano. A grande maioria dos indivíduos, porém, vive sua vida dentro dos limites da esfera cotidiana, dadas as relações sociais que condicionam o indivíduo ao exercício de diversas atividades restritas do âmbito cotidiano. Tais atividades absorvem grande parte do tempo e energia do indivíduo, fator que lhe impossibilita intensificá-las uma a uma.

Na perspectiva da teoria helleriana, o indivíduo possui a consciência da genericidade, por ser esta uma característica presente na vida cotidiana; no entanto, isso não significa que o indivíduo tenha uma relação consciente com a genericidade. A relação consciente com a genericidade supõe que o indivíduo atue intencionalmente na sua comunidade e na sociedade e tenha, na própria genericidade, a motivação para a sua conduta.

A vida cotidiana, contudo, não é necessariamente alienada e nem o âmbito não-cotidiano imune à alienação. Na obra *A Revolução da Vida Cotidiana*, Heller (1982, p. 11), buscando a essência da alienação, sustenta que sua essência deve ser buscada na relação do indivíduo com as atividades que realiza e não nas atividades

em si mesmas. Para a autora, os seres humanos não se comportam de maneira uniforme na relação com as estruturas já constituídas e, no âmbito da vida cotidiana, a apropriação não se dá sempre de modo passivo.

No que diz respeito aos níveis de aprofundamento do saber e das possíveis relações entre o saber cotidiano e não-cotidiano, Heller (1991, p. 105) distingue quatro momentos, a saber: a *intentio recta 1*, a *intentio recta 2*, a *intentio obliqua 1* e a *intentio obliqua 2*.

A *intentio recta 1* caracteriza-se por ser uma atividade do pensamento que simplesmente reagrupa e ordena as experiências e os dados do pensamento cotidiano.

A *intentio recta 2* parte das experiências ou dados do pensamento cotidiano (reagrupados e ordenados), desenvolvendo-os num plano que supera o seu nível. Trata-se do ponto de partida para a reflexão filosófica. Nesse sentido, Heller (1991, p. 190) cita Sócrates, capaz de levar um escravo a deduzir o teorema pitagórico, partindo apenas de suas experiências e do bom senso. A autora ressalta a interferência socrática sobre o pensamento do escravo.

A *intentio obliqua* é uma forma de saber que surge na estrutura do pensamento não-cotidiano; não parte do pensamento cotidiano, nem das suas experiências. Heller (1991, p. 190-191) explica:

A *intentio obliqua* impugna totalmente o pensamento cotidiano, ou seja, não surge diretamente dos resultados e das experiências cotidianas e nem dos seus correspondentes conteúdos de pensamento. [...] A distinção entre *intentio obliqua 1* e *intentio obliqua 2* transcorre entre a filosofia e as ciências sociais por um lado e a ciência natural por outro.

Mesmo afirmando que não existe uma muralha chinesa que separa o âmbito cotidiano do não-cotidiano, Heller explicita os limites existentes na possibilidade de relação entre a *intentio recta* e a *intentio obliqua*. Isso significa que, na passagem do senso comum para a consciência filosófica, no contexto do ensino de Filosofia, existem graus de aprofundamento do conhecimento e da reflexão que devem ser considerados.

Nessa perspectiva, Heller explicita a distinção entre a teoria produzida na *intentio obliqua*, com suas estruturas e conteúdos passíveis e não passíveis de serem derivados da *intentio recta*, mas resguarda a possível compreensão e utilização, por parte do homem comum, daquelas produções que não podem ser derivadas da *intentio recta*.

### 3 MEDIAÇÕES ENTRE COTIDIANO E FILOSOFIA

A concepção de professor como agente mediador entre o pensamento cotidiano e o pensamento não-cotidiano pressupõe uma outra concepção que



também deve ser tratada aqui: a concepção de escola como instituição mediadora entre a prática social global e os conhecimentos científicos.

Vários educadores brasileiros têm investigado a concepção de escola como instituição mediadora.

Saviani (1989) considera que a prática pedagógica não interfere de modo mecânico e direto na prática social global; ela atua como atividade mediadora, agindo principalmente nos sujeitos dessa prática. Dentro dessa perspectiva, a escola exerce a função de mediadora entre os conhecimentos sistematizados e a prática social global, uma vez que se encontra intencionalmente estruturada para transmitir conhecimentos elaborados, desenvolver e criar habilidades, formar hábitos e convicções de que não é possível apropriar-se no âmbito da vida cotidiana, mas que são necessários para a vida em sociedade. Assim, a escola tem por função precípua mediar o acesso do estudante ao conhecimento sistematizado e favorecer o acesso aos conhecimentos que não estão disponíveis fora da escola.

Oliveira (1992), buscando aprofundar o significado da escola como mediadora, adverte que a mediação escolar não pode ser entendida de modo mecanicista e unilateral, como se a prática educativa não estivesse relacionada com a prática social global e servisse apenas de “ponte” pela qual o indivíduo passasse numa época de sua vida. Segundo a autora (OLIVEIRA, p. 99), para compreender os vínculos da prática educativa com a prática social global, numa compreensão na qual se tome a prática social global como ponto de partida e como ponto de chegada, é preciso esclarecer em que consiste a atividade mediadora da educação escolar. A concepção de escola como mediadora supõe uma relação dialética entre escola e sociedade, uma relação recíproca entre o conhecimento elaborado e os alunos.

A educação enquanto mediação no seio da prática social precisa, portanto, ser compreendida enquanto atividade que mantém um movimento recíproco dentro dessa prática mais ampla, *durante todo o seu processo de produzir-se*, além de ser também um momento (os anos de escolaridade) na vida dos indivíduos de uma determinada sociedade. (OLIVEIRA, 1992, p. 99).

Duarte (1996, p. 1-74), tomando a teoria helleriana como referência principal, defende que a educação escolar exerce o papel de mediadora entre o cotidiano e o não-cotidiano, na prática social do indivíduo. Vê ainda a necessidade de analisar as relações dos indivíduos com os diversos tipos de objetivações genéricas para-si:

[...] destacamos que essa abordagem da educação escolar enquanto mediadora entre o cotidiano e o não-cotidiano, isto é, entre a esfera das objetivações genéricas em-si e a esfera das objetivações genéricas para-si, remete à necessidade de serem analisadas as especificidades das relações que o indivíduo estabeleça com cada tipo de objetivação genérica para-si (ciência, arte, filosofia, moral e política). (DUARTE, 1996, p. 41).

A concepção de professor mediador entre o pensamento cotidiano e o pensamento não-cotidiano caracteriza-se, fundamentalmente, pela relação consciente do professor com o seu objeto de trabalho e pela necessidade de reflexão sobre a distinção/relação entre as esferas do cotidiano e do não-cotidiano.

Quanto à relação que o professor estabelece com o próprio trabalho, Heller (1991), quando trata da relação do trabalhador com o trabalho de uma forma geral, salienta que também na docência essa relação pode ser de tipo consciente ou alienada:

Por exemplo, a docência, que ocupa um posto particularmente importante na divisão do trabalho, pode converter-se em uma atividade mecânica, estereotipada, baseada em clichês, mas também pode ocupar toda a personalidade do homem, sua criatividade, etc. Portanto, não é o tipo de trabalho, mas a relação com ele, que estabelece se a pessoa que ensina às crianças a ler e a escrever o faz como indivíduo ou como homem particular. (HELLER, 1991, p. 408).

Essa citação da Heller é importante, de um lado, porque desfaz o dogma de que a atividade docente, por suas próprias características e pelo posto que ocupa na divisão do trabalho, contenha em si mesma os antídotos ao trabalho alienado, e, de outro lado, porque eleger, como critério de reflexão sobre o nível de consciência do trabalhador docente, a *relação* que ele estabelece com o seu trabalho.

Refletir sobre a distinção/relação entre as esferas do cotidiano e do não-cotidiano é outra característica inerente à concepção de professor mediador e trata-se de algo que não é recente. Surge historicamente com a chamada idade da razão (a era do “logos”, em oposição ao “mito”). A reflexão coincide, portanto, com o aflorar da própria Filosofia (séculos VII e VI a.C.) e traz consigo a discussão relativa ao conceito de Filosofia e, conseqüentemente, a discussão sobre a delimitação do seu campo de atuação no conjunto dos saberes da época.

Note-se que, já naquele tempo, a Filosofia se definia a partir da relação com algumas concepções de mundo, especialmente a concepção mitológica. Posteriormente, do ponto de vista da Filosofia, as concepções sobre o senso comum passaram por várias tendências, desde as que subtraíam ao senso comum qualquer significado histórico-social até as que o exaltavam. Entretanto, predominaram as tendências “racionalistas” que menosprezavam o pensamento comum.

A complexidade presente na distinção entre “o mito e o logos”, entre “o senso comum e o filosofar”, entre “a consciência ingênua e a consciência crítica” ou entre “o cotidiano e o não-cotidiano” reclama a reflexão filosófica sobre o significado de cada um desses polos do conhecimento humano. Por conseguinte, a reflexão sobre a concepção de Filosofia e de vida cotidiana, por parte do professor, concebido como mediador, coloca-se como um pressuposto básico para o trabalho com a disciplina, na escola média.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Filosofia é aqui concebida como a atividade perspicaz do pensamento humano sobre o universo e sobre si mesmo que busca a compreensão profunda dos fenômenos, sejam eles cotidianos, sejam não-cotidianos.

#### **4 CONCLUSÃO**

Tendo como pressuposto que o conhecimento resulta de construção histórico-social humana, a concepção de professor como agente mediador supõe a ação desse professor como sujeito que interfere conscientemente no processo de apropriação/produção do conhecimento por parte do aluno. Se um dos objetivos é elevar o aluno à reflexão filosófica e, assim, possibilitar a sua participação na reconstrução/construção de novos conhecimentos, tal interferência se caracteriza pela intencionalidade e não pelo espontaneísmo.

Um dos problemas para a consolidação do ensino de Filosofia na escola média advém da concepção disseminada no interior da escola que advoga a indiferenciação entre os tipos e níveis de conhecimentos. Assim, conhecimento comum, conhecimento científico, conhecimento filosófico são igualmente conhecimentos. Nessa perspectiva, todo tipo de conhecimento, seja ele expresso em discursos ou textos, na diversidade cultural e ou em objetos materiais, são igualados e nivelados ao mesmo estágio. São desconsiderados os diferentes níveis de aprofundamento do saber nos diferentes campos e os diferentes estágios de apropriação desses campos de conhecimento, por parte dos indivíduos.

Os motivos de tal indiferenciação têm suas bases na experiência comum, não são construídos a partir da análise investigativa. A intenção subjacente reside em valorizar toda a diversidade de experiências culturais. O pressuposto equivocado é o de que a referida indiferenciação, por si mesma, seja mecanismo eficaz contra atitudes preconceituosas e discriminatórias advindas da utilização do saber como poder. Na realidade, as diferenças são aí simplesmente camufladas. Essa perspectiva enfraquece a função precípua da escola de possibilitar a apropriação/produção do conhecimento científico.

A atuação do docente de Filosofia, compreendida como mediadora, concebe o processo de apropriação/produção do conhecimento de modo a resguardar o domínio crítico das descobertas já realizadas e a possibilidade de descoberta do novo. Não se trata de unicamente transmitir o conhecimento elaborado. Tal pretensão carrega consigo uma forte tendência de tomar esse conhecimento como verdade absoluta e de desvalorizar a necessária interface do não-cotidiano com as experiências comuns.

Se, dentre os objetivos do ensino de Filosofia, enfatiza-se a autonomia intelectual, a expectativa de intervenção direta, no sentido de modelação de condutas do aluno no campo da ética, da política, do gosto estético etc., fica rechaçada. O que se pretende é a mediação: o domínio de conhecimentos, de capacitação para leituras, análises e sínteses, com vistas tornar as condutas dos estudantes por eles fundamentadas em princípios.

No âmbito da vida cotidiana, os resultados de um trabalho tendem a ser valorizado pela sua repercussão imediata, pela forma como concretamente se manifestam. Essa pressa em ver os resultados do conhecimento materializado (competências e habilidades) pressiona a que o trabalho docente seja unilateralmente avaliado. Com isso, docentes declarados críticos e transformadores chegaram a estabelecer como parâmetro para avaliação de sua prática pedagógica o índice de adesão de seus alunos a partidos de esquerda ou o seu engajamento direto em movimentos sociais de contestação.

Por outro lado, a redução trabalho escolar ao âmbito do não-cotidiano tem como consequência o desenraizamento dos alunos de sua vida concreta. A ênfase no conhecimento filosófico, como finalidade em si mesmo, dificulta e impede o necessário diálogo com as experiências cotidianas dos alunos para que o processo de mediação se dê. Um processo de mediação que não pretende gerar condutas imediatamente observáveis. No máximo, o que se poderá verificar é o nível de apreensão e de capacidade de análise e síntese dos alunos, e tomá-las como indicadores basilares de futuras condutas.

A estratégia educativa escolar difere, portanto, da estratégia educativa das religiões. Na religião, predomina a estratégia doutrinária, na qual o dogma, acolhido pela fé religiosa, tem poder de persuasão. Os princípios que orientam as condutas dos indivíduos são aprioristicamente dados e configura-se falta grave sua desobediência. No caso da educação escolar, a estratégia educativa é a de predominantemente formar, não doutrinar. A busca da verdade coloca-se como um contínuo. Os conhecimentos apreendidos e analisados pelos sujeitos aprendizes, não possuem *status* de verdades, fato que, inicialmente, causa estranheza aos aprendizes e professores acostumados às diretrizes dogmáticas. Sem a “segurança” de tais diretrizes e suas promessas de felicidade ou castigo, há que se confiar na capacidade de elaboração cognitiva dos sujeitos aprendizes, com vistas a que construam os fundamentos das suas condutas. Evidentemente, tais fundamentos não podem prescindir de conhecimentos já consolidados. São verdades relativas já cientificamente verificadas, porém sujeitas à contestação. Do contrário, se transformariam em “dogmas da ciência”.

Os conceitos de vida cotidiana e não-cotidiana (Heller), de vida comum e Filosofia (Gramsci e Porchat Pereira) etc. confluem para a diferenciação entre tais instâncias da vida humana. O reconhecimento de que não há um abismo intransponível entre as duas esferas da vida humana citadas admite a possibilidade de diálogo entre as mesmas, um diálogo já inerente a essas duas esferas e que tão somente não se efetiva, se condições favoráveis não são dadas. Dadas as condições, o diálogo se efetivará e, com ele, a possibilidade de humanização das relações humanas naquilo que ela tem de propriamente seu: o uso do saber e da autonomia nas opções éticas, estéticas e políticas.

SILVA, V. P. Quotidian and Philosophy in high school: mediations. *Educação em Revista*, Marília, v. 12, n.1, p. 125-138, Jan.-Jun. 2011.

**ABSTRACT:** The present article proposes reflections about possible relations to be established between quotidian lived by High School students and teachers and the process of philosophizing to be occasioned by the discipline of Philosophy. It assumes that students and teachers, who are immersed in everyday life, may feel provoked to discuss important questions posed by contexts of quotidian and Philosophy, as also may remain unconcerned to them. The central point refers to the possibility of instigating a significant philosophical dialogue by the teaching of Philosophy. Elucidated mainly by the philosophical area (Heller and Gramsci), the contexts of quotidian and Philosophy suggest significant philosophical discussions: conceptions of everyday life, Philosophy and its possibilities of interrelation. The approach between everyday life and Philosophy not only poses a philosophical problem, but also a pedagogical problem. What is the role of the school, teacher, and Philosophy itself in the process of teaching and learning? It has been hypothesized that for using quotidian as a starting point of philosophical reflection it is essential to comprehend the philosophical meaning of quotidian and non-quotidian and the teacher's role as a mediator between these contexts.

**KEYWORDS:** Mediations. Quotidian. Teaching of Philosophy. High School.

## REFERÊNCIAS

- DUARTE, N. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.
- HELLER, A. *La revolución de la vida cotidiana*. Barcelona: Nova Gráfik, 1982.
- \_\_\_\_\_. *O cotidiano e a história*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Sociologia de la vida cotidiana*. Barcelona: Nova Gráfik, 1991.
- LEFEBVRE, H. *Critique de la vie quotidienne*. Paris: Grasset, 1974.
- MARCUSE, H. Novas fontes para a fundamentação do materialismo histórico (Interpretação dos recém-publicados manuscritos de Marx). In: \_\_\_\_\_. *Materialismo Histórico e Existência*. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1968. n. 2061. p. 103-159.
- OLIVEIRA, B. *A prática social global como ponto de partida e de chegada da prática educativa*. In: OLIVEIRA, B.; DUARTE, N. *Socialização do saber escolar*. 6. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. p. 90-112.
- PEREIRA, O. P. *Vida comum e ceticismo*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 9. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

*SILVA, V. P.*