

O CONCEITO DE COTIDIANIDADE EM AGNES HELLER E A PESQUISA EM EDUCAÇÃO¹

Maria Helena Souza PATTO²

- RESUMO: O artigo busca as possibilidades da teoria helleriana para a pesquisa na área de educação. Toma como contribuição básica dessa teoria a categoria de cotidiano, entendendo essa dimensão como aspecto da vida social menosprezado pela filosofia e pelas ciências sociais. Trata-se de um comprometimento com a fundamentação teórica para um projeto político de "mudar a vida".
- UNITERMOS: Cotidiano; indivíduo; alienação; interpretação.

Situando uma perspectiva de análise

A presença recente de Agnes Heller na psicologia educacional brasileira deve-se, certamente, a impasses de natureza teórica e metodológica que foram tomando forma, nesta área, no decorrer dos anos 80.

A partir do ingresso do materialismo histórico na literatura educacional brasileira, primeiramente em sua versão althusseriana - que trouxe consigo a concepção da escola como Aparelho Ideológico de Estado - e em seguida em sua tradução gramsciana - que possibilitou a crítica às versões não-dialéticas do marxismo (mais especificamente, à concepção reprodutivista da relação escola-sociedade) -, a pesquisa educacional de vanguarda passou por uma mudança de foco no estudo da escola: os estudos tradicionais, baseados no modelo experimental de pesquisa, que ora se detinham na investigação das características psicológicas dos alunos, ora em aspectos da formação e da prática profissional dos educadores, ora nos métodos de ensino e de avaliação da aprendizagem, via de regra em termos do estabelecimento de relações estatisticamente verificáveis entre dados empíricos referidos como variáveis dependentes e independentes, foram substituídos pela atenção à escola enquanto *instituição* inserida numa estrutura social marcada por relações antagônicas de

1. Texto apresentado no Ciclo de Conferências sobre a Escola de Frankfurt, realizado na Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, Câmpus de Araraquara, em 1990.

2. Instituto de Psicologia - USP - 05508-000 - São Paulo - SP.

classes. Essa mudança de foco põs a pesquisa educacional às voltas com uma questão de método, até hoje mal resolvida. Não por acaso, nos últimos dez ou quinze anos, as publicações especializadas têm se mostrado férteis em artigos que discutem os temas do quantitativo x o qualitativo, do empírico x o concreto, do formal x o dialético. O que inicialmente pareceu um problema metodológico, trazido à tona sobretudo por intrigantes relatos de pesquisa nos quais a uma fundamentação teórica marxista correspondiam investigações, onde a realidade era segmentada em variáveis e não se ia além do empírico - nas quais, portanto, não se realizava a ascensão do abstrato ao concreto, para usar as palavras de Karel Kosik -, revelou-se, pouco depois, também um problema teórico. Isso porque, nesses relatos, ou a historicidade da vida na escola não era apreendida ou versões do materialismo histórico limitadas a conceitos macroscópicos não permitiam aproximar o foco de análise da escola enquanto realidade complexa (dialética), intersubjetiva e específica. Em outras palavras, conceitos, cuja acuidade não alcançava o indivíduo, não permitia dar conta da questão do sujeito social que ao mesmo tempo faz história e é feito por ela, obrigavam os pesquisadores que queriam atingir a rede de práticas e processos, dos quais participam os integrantes da vida na escola, a lançar mão das "psicologias institucionais", de extração freudiano-marxista, síntese esta sempre problemática e que acaba por perder de vista a articulação dos processos intersubjetivos (entre sujeitos) com a estrutura da formação social.

Nesse sentido, o que parecia ser apenas um problema de atingir uma coerência entre teoria e método, revelou-se, acima de tudo, uma questão de procura de uma teoria que superasse não só as versões funcionalistas sobre a relação escola-sociedade, mas também as concepções críticas da escola que a vêem apenas como instituição reprodutora da ideologia e das relações sociais de produção - ou seja, como instituição homogeneizante e totalmente determinada pela estrutura social e pela vontade estatal. Configurou-se, noutras palavras, a necessidade de uma teoria que possibilitasse estudar a escola como "instituição articulada organicamente com a estrutura de determinada formação social", articulação esta não-mecânica mas dialética, na qual a escola (como, de resto, qualquer instituição) pudesse ser apreendida como lugar de controle estatal e de apropriações desse controle pelos seus destinatários, como lugar de dominação e de rebeldia, de reflexo e de criação, levados a efeito por sujeitos individuais que tecem ativamente a vida na escola. O estudo da escola estava a requerer uma teoria marxista que desse conta da participação das pessoas, dos indivíduos, dos sujeitos na vida social.

Como dizem Rockwell e Ezpeleta, a apreensão de uma instituição em toda a sua complexidade requer "o manejo das grandes categorias sociais: classes, Estado, sociedade civil etc", mas *requer também* que se evite "a transferência mecânica desses conceitos que, embora tendo uma tradição consagrada nas ciências sociais, foram *elaborados e definidos como objetos de estudo pertencentes a outro nível*". O trabalho teórico exige, para dar conta da especificidade e da complexidade da vida que se desenrola numa instituição como a escola, "tanto um uso peculiar daquelas

categorias como a *construção de novas categorias* pertinentes ao nível com que nos ocupamos" (Rockwell, 1986, p. 13-4, g. n.).

Foi no âmbito dessa necessidade que a obra de Agnes Heller adquiriu especial interesse para a pesquisa educacional, sobretudo no que se refere ao estudo da vida cotidiana como lugar privilegiado de apreensão do processo histórico.

Agnes Heller: anotações sobre a vida e a teoria

Primeiramente, um pouco de biografia, a qual certamente contribuirá para a compreensão da teoria. Agnes Heller nasceu em Budapeste, em 1929. Foi discípula e colaboradora de Lukács, pesquisadora do Instituto Sociológico de Budapeste e deixou a Hungria, por motivos políticos, em 1978. Lecionou na Austrália e atualmente integra o corpo de professores e pesquisadores da New School for Social Research, em Nova York. Faz parte de um grande grupo de intelectuais que elaboraram um *marxismo crítico no leste europeu*; mais especificamente, Heller integra a chamada Escola de Budapeste. Esses intelectuais tomaram como ponto de partida a crítica do marxismo soviético e do socialismo real, ou seja, do socialismo tal como se constituiu na União Soviética e na esfera de sua influência. Sua obra integra, portanto, um *marxismo de oposição* que contém, mais do que uma contribuição teórica importante, implicações relevantes no âmbito das atitudes políticas. No cerne dessas formulações teóricas está a revisão de alguns pressupostos da tradição marxista, que perderam a força quando aplicados não só à compreensão da experiência da Europa oriental como também dos rumos, imprevisíveis para Marx, das sociedades capitalistas ocidentais (Arnason, 1989, p. 163 s.).

Esse processo de superação do marxismo soviético valeu-se não só de fontes externas ao marxismo como de partes da obra de Marx que haviam sido postas de lado ou refutadas; de um lado, a redescoberta dos *Manuscritos econômico-filosóficos*, de 1844, deu origem a interpretações antropológicas do marxismo que reconstruíram o próprio conceito de natureza humana; de outro, temas específicos negligenciados ou interditados pelas versões oficiais do marxismo despertaram renovado interesse: esse é o caso, por exemplo, da análise filosófica e sociológica da *vida cotidiana*.

A obra de Heller desenvolve-se na confluência dessa redescoberta (dos *Manuscritos*) e desse interesse (por aspectos da vida social menosprezados pela filosofia e pelas ciências sociais). Ao se voltar para a *Ideologia alemã* e principalmente para os *Primeiros Manuscritos*, ela resgata a questão do homem-natureza e do homem-homem, isto é, a questão da humanização do homem no decorrer do processo histórico; nesse processo, Heller atribui especial importância aos comportamentos cujo conteúdo axiológico seja positivo, isto é, que contribuam efetivamente para esta humanização. É por essa via que a *ética* ocupa um lugar central em sua obra.

Enquanto no marxismo ocidental (por exemplo, em Henri Lefèbvre) o interesse pela vida cotidiana vem ligado a uma estratégia de radicalização - o mundo de todos os dias deveria ser transformado por uma "revolução cultural" mais profunda, que ultrapassasse a simples inovação nas áreas política e econômica -, no marxismo crítico oriental esse interesse decorre de uma percepção da revolução como algo incompleto se deixar intactas as estruturas básicas da vida cotidiana. Esfera da reprodução individual, a vida cotidiana é vista como território de estruturas antropológicas elementares que podem ser invocadas contra a naturalização da história; enquanto complexo de atividades estritamente ligadas, que subjazem à rede das instituições mais especializadas, exige uma revisão da relação "estrutura/supra-estrutura". É no contexto dessa revisão que surge o importante conceito de "mediação" (Amason, 1989).

A filosofia da práxis, enquanto referência teórica para pensar a escola pública num projeto de mudanças sociais profundas, abrange várias concepções a respeito não só de quem faz a história, mas também de como e em que instância social ela se faz. Essas concepções contêm, portanto, diferentes versões sobre o papel dos protagonistas da vida na escola num projeto de mudança social radical e implicam diferentes propostas relativas à implementação da política educacional. Portanto, sua escolha como quadro teórico da pesquisa do rendimento escolar coloca o pesquisador diante do problema de decidir sobre que dimensão da vida social sua análise incidirá, ou seja, diante do problema de escolher entre as várias teorias geradas no âmbito dessa filosofia da história.

A crítica às pesquisas realizadas no marco das concepções funcionalista de sociedade e positivista de ciência, bem como a busca teórica de aproximação das esferas social e individual, tradicionalmente separadas nas ciências humanas, convergem para uma área recente do conhecimento sociológico: o estudo da vida cotidiana, ao qual se encontra ligado o nome de Agnes Heller, pensadora marxista comprometida com a busca da fundamentação teórica para um projeto político de "mudar a vida" nas sociedades atuais, marcadas pela exploração econômica e pela dominação cultural.³

Por estar voltada para as relações entre a vida comum dos homens comuns e os movimentos da história, e por não perder de vista a especificidade das pessoas envolvidas nas ações que tecem a vida cotidiana, sua obra é particularmente promissora como referência teórica para a reflexão sobre a escolarização das classes subalternas, nos países capitalistas do terceiro mundo, concebida como processo histórico tecido por todos os que se confrontam em cada unidade escolar. Por isso, ao mesmo tempo em que, no Brasil, o pensamento helleriano era percebido como uma

3. Nosso primeiro contato com esta autora deu-se no curso "Sociologia da vida cotidiana", ministrado na graduação em Ciências Sociais da FFLCH-USP, pelo prof. José de Souza Martins, em 1982.

perspectiva inovadora e promissora para a pesquisa sobre a escola, duas pesquisadoras faziam o mesmo no México.⁴

O ponto de partida de Heller é uma crítica ao pensamento de Marx. Valendo-se do que considera uma contradição fundamental na obra de Marx,⁵ Agnes Heller elabora uma teoria na qual *redefine o sujeito, o lugar e as estratégias da transformação social negadora da sociedade de classes*. De acordo com sua análise, ora a classe operária comparece, nessa obra, como autora da história, ora as contradições inerentes à formação capitalista são tomadas como seu motor. Nessa segunda versão, o processo histórico é tido como objetivo, não passa pela subjetividade de uma classe nem de um indivíduo, é consequência necessária desse modo de produção. Desse ponto de vista, a classe operária deixa de ser o sujeito da história, pois esta se processaria como decorrência do desenvolvimento das forças produtivas. Vejamos como essa contradição é expressa pela própria Agnes Heller:

... o sistema de Marx contém uma contradição particular: por um lado, Marx construiu filosoficamente o sujeito da revolução, ou seja, formulou a hipótese de uma classe que, necessariamente, enquanto classe, por meio de um processo revolucionário, liberta toda a humanidade. Por outro lado, descreveu a sociedade capitalista de modo a demonstrar que as leis econômicas conduzem necessariamente a uma revolução histórico-social. (Heller, 1982a, p. 14)

Essa contradição interna gerou, a seu ver, categorias teóricas opostas no próprio pensamento marxista: há os que deixam de lado a questão do sujeito e se voltam para a objetividade das leis do desenvolvimento econômico, e outros que desenvolvem o mito da classe operária revolucionária e ignoram a crítica da economia, considerando-a irrelevante. Agnes Heller analisa criticamente estas duas teses,⁶ tomando por base a constatação de que, nos acontecimentos sociais de nosso tempo, nem sempre a classe operária pode ser tomada como sujeito da história. Diz ela nesta mesma obra: "Não questiono o fato de que a classe operária possui um papel histórico extremamente significativo", pois a história contém exemplos eloqüentes disso. Minhas dúvidas referem-se apenas à teoria de que só uma classe possa assumir o poder e ser a única representante da transformação" (Heller, 1982a, p. 17). Marx refere-se a uma só classe social em sua teoria da revolução; para Heller, uma teoria revolucionária fala a todos

4. Trata-se de Justa Ezpeleta e Elsie Rockwell, do Centro de Investigación y de Estudios Avanzados do Instituto Politécnico Nacional do México, cujos primeiros escritos, nessa perspectiva teórica, foram publicados recentemente (1986) no Brasil.

5. Dessa forma, está-se recusando a relacionar-se com o pensamento de Marx como se fosse um dogma e ele, um pai religioso capaz de explicar todos os problemas sociais presentes e futuros. Não se propõe também a matar esse pai, pois esse gesto ainda configuraria uma relação fanática com a teoria. "Marx é uma tradição de vida, não uma escritura sagrada; é preciso levar em conta o período histórico em que ele escreveu" (Heller, 1982a, p. 15).

6. Mais do que isso, revê a utopia marxista da sociedade sem Estado e sem produção de mercadorias e defende a tese segundo a qual, no século XX, não é mais possível pensar na extinção do Estado e no desaparecimento da produção de mercadorias. A questão agora é outra: que Estado queremos construir e que tipo de produção de mercadorias queremos implantar.

os que têm carecimentos radicais, e não pode, portanto, referir-se apenas a uma determinada classe. Assim como há estratos operários que não exprimem estes carecimentos, há outros segmentos sociais (mulheres, jovens, minorias raciais etc.) que os exprimem.⁷

Cotidianidade e não-cotidianidade: a particularidade e a individualidade

Tendo em vista avançar o pensamento marxista no sentido de dar conta das questões políticas, sociais e econômicas que emergem no século XX, Heller dedica-se à construção de uma teoria que apresente alternativas filosóficas e sociológicas para questões que não poderiam ter sido colocadas por Marx e seus seguidores até recentemente, na medida em que são desafios atuais. Valendo-se da constatação de que a subjetividade (no sentido da individualidade, da pessoa, do sujeito) foi banida do pensamento materialista histórico, Heller a resgata e a coloca no centro do processo histórico, entendido como expressão do homem em busca de sua humanização.⁸ Uma de suas principais contribuições ao marxismo contemporâneo é, portanto, a colocação da temática do indivíduo no centro das reflexões. E o indivíduo a que se refere não é um indivíduo abstrato ou excepcional, mas sim o *indivíduo da vida cotidiana*, isto é, o indivíduo voltado para as atividades necessárias à sua sobrevivência.

Parte de seus escritos é dedicada à definição do conceito de "vida cotidiana em geral", isto é, à caracterização de vida ordinária, independente do modo de produção vigente.

A vida cotidiana é a vida de todo homem, pois não há quem esteja fora dela, e do homem todo, na medida em que, nela, são postos em funcionamento todos os seus sentidos, as capacidades intelectuais e manipulativas, sentimentos e paixões, idéias

7. Esse conceito é definido por Heller nos seguintes termos: o desenvolvimento da sociedade capitalista, baseada nos ideais de igualdade e liberdade, abre caminho para o desenvolvimento da sociedade civil. Num determinado momento, as necessidades desta sociedade são maiores do que a sociedade capitalista pode satisfazer: estamos diante de carecimentos radicais definidos como necessidades historicamente geradas por esses ideais. Daí os movimentos de negros, mulheres, estudantes etc, numa sociedade em que a classe operária está acomodada. Outros grupos que não a classe operária reivindicam mudanças estruturais para que se realizem esses ideais. É nesse sentido que esta autora afirma que o sujeito da história não é estritamente a classe operária; é todo e qualquer grupo que seja objeto de exploração, dominação, discriminação, que careça das condições de vida prometidas pelo liberalismo, mas não realizadas pela sociedade capitalista.

8. Heller volta ao Marx de *A ideologia alemã* e dos *Primeiros manuscritos* e resgata a questão do homem-homem e do homem-natureza. A questão fundamental da história torna-se, desse ângulo, a questão da produção do homem no processo histórico; este processo é o da humanização do homem, da constituição do homem-homem, em oposição ao homem-natureza. Num extremo do processo, encontra-se o homem-natureza; no outro, o homem-homem, livre das necessidades naturais. Com Marx, Heller afirma que é o homem quem faz sua própria história; a história humana não é, portanto, uma história natural: o homem não se humaniza para cumprir os ditames da natureza. Dessa perspectiva, fica afastada qualquer possibilidade teórica de naturalização do homem.

e ideologias. Em outras palavras, é a vida do indivíduo e o indivíduo é sempre *ser particular e ser genérico* (por exemplo, as pessoas trabalham - uma atividade do gênero humano -, mas com motivações particulares; têm sentimentos e paixões - manifestações humano-genéricas -, mas os manifestam de modo particular, referido ao eu e a serviço da satisfação de necessidades e da teleologia individuais; a individualidade contém, portanto, a particularidade e a genericidade ou o humano-genérico).

Abstraída de seus determinantes sociais, toda vida cotidiana é heterogênea e hierárquica (quanto ao conteúdo e à importância atribuída às atividades), espontânea (no sentido de que, nela, as ações se dão automática e irrefletidamente), econômica (uma vez que, nela, pensamento e ação manifestam-se e funcionam somente na medida em que são indispensáveis à continuação da cotidianidade; portanto, as idéias necessárias à cotidianidade jamais se elevam ao nível da teoria, assim como a ação cotidiana não é práxis), baseia-se em juízos provisórios, é probabilística e recorre à ultrageneralização e à imitação. É nesse marco que ela teoriza sobre o pensamento e o trabalho, a ciência e a arte, os contatos interpessoais e a personalidade (Heller, 1972, 1975).

Todas essas tendências são consideradas por Heller formas *necessárias* do pensamento e da ação na vida cotidiana; sem elas, seria impossível até mesmo a sobrevivência. No entanto, quando se cristalizam em *absolutos*, não deixando ao indivíduo margem de movimento e de possibilidade de explicitação, estamos diante da *alienação da vida cotidiana*. Pela coexistência e sucessão de atividades heterogêneas, a vida cotidiana é, de todas as esferas da realidade, a que mais se presta à alienação. Embora terreno propício à alienação, ela não é necessariamente alienada. O é em determinadas circunstâncias histórico-sociais, como é o caso da estruturação das sociedades industriais capitalistas.⁹ Nessas sociedades, o indivíduo da vida cotidiana é o indivíduo que realiza o trabalho que lhe cabe na divisão social do trabalho, produz e reproduz esta parte e perde de vista a dimensão humano-genérica. Assim sendo, perde de vista as condições de sua objetividade; ao alienar-se, torna-se *particularidade*, parcialidade, indivíduo preso a um fragmento do real, à tendência espontânea de orientar-se para seu eu particular.¹⁰ A alienação ocorre quando se dá um abismo entre a produção humano-genérica e a participação consciente dos indivíduos nesta produção - o indivíduo alienado (indivíduo enquanto particularidade)

9. Enquanto Agnes Heller emprega o termo "vida cotidiana" para referir-se às formas que a vida assume em sociedades anteriores e de estrutura diversa da sociedade burguesa, Henri Lefebvre limita o uso dessa expressão à designação das características da vida sob o modo capitalista de produção. Nesse sentido, ele afirma: "Certamente, sempre foi preciso alimentar-se, vestir-se, abrigar-se, produzir objetos, reproduzir o que o consumo devora. No entanto, insistimos que até o século XIX, até o capitalismo de livre-concorrência e até o desenvolvimento do 'mundo da mercadoria', não existia o reino da cotidianidade" (Lefebvre, 1972, p. 52).

10. Agnes Heller reserva o termo *individualidade* para referir-se ao indivíduo que tem liberdade (sempre relativa) de fazer escolhas, que não é subjugado por ditames internos ou externos dos quais não se apropria; para designar a condição oposta, vale-se do termo *particularidade*.

cria objetivações *em si* e não realidades objetivas *para si*¹¹ Agnes Heller chama a atenção para o fato de que esse abismo não tem a mesma profundidade em todas as épocas nem em todas as camadas sociais. Fechou-se quase completamente no Renascimento italiano¹² e aprofundou-se desmesuradamente no capitalismo moderno.

Pensamento e preconceito, ação e papéis sociais

A maneira como desenvolve os temas do *preconceito* e dos *papéis sociais* (cuja relevância para o estudo da escola é óbvia), tal como se dão na vida cotidiana, em geral, e na cotidianidade nas sociedades onde predomina o modo capitalista de produção, em particular, serve bem ao propósito de ilustrar sua teoria da ação e do pensamento cotidianos.

Na vida cotidiana, como vimos, a ação e o pensamento tendem a ser econômicos, ou seja, manifestam-se e funcionam na exata medida em que são imprescindíveis à continuação da cotidianidade. O pensamento cotidiano orienta-se para a realização das atividades cotidianas, o que significa afirmar que existe uma unidade imediata do pensamento e da ação na cotidianidade. Essa unidade imediata faz com que o "útil" seja tomado como sinônimo de "verdadeiro", o que torna a atividade cotidiana essencialmente pragmática. A ultrageneralização também está na base do pensamento cotidiano e, tal como as demais características da cotidianidade, é uma tendência necessária à vida, pois seria impossível analisar integralmente as características de cada situação ou pessoa antes de nos comportarmos frente a elas. Valemo-nos, portanto, de juízos provisórios que serão refutados a partir do momento em que não mais nos capacitarem à orientação e à ação. Quando essa tendência à ultrageneralização se manifesta no conhecimento cotidiano de pessoas, valemo-nos da analogia: classificamos a pessoa com quem entramos em contato em algum tipo humano já conhecido e nos orientamos frente a ela com base nessa classificação; quando se manifesta no conhecimento cotidiano de situações, valemo-nos do uso de precedentes. Sem esses recursos, o homem estaria condenado à imobilidade diante de cada situação ou pessoa com que se defrontasse.

Tomando por base a afirmação de que "a ultrageneralização é inevitável na vida cotidiana, mas seu grau nem sempre é o mesmo", Heller (1972, p. 45) cria o espaço teórico para a definição de um tipo particular de juízo provisório: o *preconceito*. Mais que juízo provisório, o preconceito é um juízo falso, ou seja, um juízo que poderia ser corrigido com base na experiência, no pensamento, no conhecimento e na decisão

11. Para Henri Lefebvre, o *produto* é a objetivação em si e a *obra* é a objetivação para si; no segundo caso, um *estilo* marca os menores detalhes: gestos, palavras, instrumentos, objetos familiares, roupas etc. Nas sociedades que não têm vida cotidiana, os objetos usuais, familiares, não caíram na prosa do mundo. Ao contrário, "nossa vida cotidiana [em comparação com a vida nas sociedades em que a cotidianidade não existia] caracteriza-se pela nostalgia do estilo, por sua ausência e sua busca apaixonada" (1972, p. 42).

12. A vida cotidiana no Renascimento foi objeto de um estudo desta autora (Heller, 1982).

moral individual, mas não o é porque confirma ações anteriores, é compatível com a conformidade e o pragmatismo da vida cotidiana e protege de conflitos. Na qualidade de juízo provisório que se conserva inabalado contra todos os argumentos da razão, o preconceito tem como componente afetivo a fé, um dos afetos que pode nos ligar a uma opinião, visão ou convicção. Seu limite é a intolerância emocional, intimamente ligada à satisfação de necessidades da particularidade.

Dizer que a vida cotidiana é propícia ao preconceito, que a base antropológica dele é a particularidade e seu componente afetivo é a fé não significa afirmar que os sistemas de preconceitos sociais decorrem dos preconceitos do homem tomado isoladamente. A maioria de nossos preconceitos tem, na verdade, um caráter mediata ou imediatamente social: os assimilamos e os aplicamos, através de mediações, a casos concretos. A particularidade do homem está vinculada a sistemas de preconceitos pelo fato de que na sociedade predominam "sistemas de preconceitos sociais estereotipados e estereótipos de comportamentos carregados de preconceitos" (Heller, 1972, p. 50). Em outras palavras, embora a vida cotidiana seja propícia à emergência de preconceitos, ela não os determina; sua origem deve ser procurada em outro lugar. Segundo Heller, os preconceitos têm a função de consolidar e manter a estabilidade e a coesão de integrações sociais, principalmente das classes sociais. Essa função de mantenedor da estabilidade e da coesão só é desempenhada quando estas estão internamente ameaçadas. Por isso, a maior parte dos preconceitos é produto das classes dominantes, pois é a elas que interessa manter a coesão de uma estrutura social, conseguida em parte graças à mobilização, através de preconceitos, dos que representam interesses diversos ou até mesmo antagônicos. Apoiadas no conservadorismo, no comodismo, no conformismo ou nos interesses imediatos dos integrantes das classes ou camadas sociais que lhes são antagônicas, as classes dominantes conseguem mobilizá-las contra os interesses de sua própria classe e contra a práxis.¹³

Uma análise da história permite-lhe afirmar que a burguesia produziu preconceitos em muito maior escala do que todas as classes sociais de que se tem notícia. Ao lado de seus maiores recursos técnicos, seus esforços ideológicos hegemônicos respondem por esse fato. Inicialmente denunciante dos preconceitos, ela passou a precisar deles num mundo de igualdade e de liberdade formais, exatamente porque essas noções formais passaram a existir no mundo que ela inaugurou.¹⁴ A coesão da

13. O conformismo, na sociologia de Agnes Heller, tem sua raiz na conformidade necessária à vida social, isto é, na assimilação das normas do grupo ou classe a que se pertence. A conformidade converte-se em conformismo quando as motivações da conformidade na vida cotidiana penetram as formas não-cotidianas de atividade, sobretudo as decisões morais e políticas, fazendo com que estas percam seu caráter de decisões individuais (Heller, 1972, p. 46).

14. Agnes Heller faz uma distinção entre ideologia e preconceito. A ideologia, enquanto expressão da falsa consciência, está tão permeada quanto os sistemas de preconceitos de generalizações de conteúdo emocional, mas nem por isso é preconceito ou necessariamente se transforma nesta direção. A ideologia, enquanto expressão de aspirações essenciais de classe que motivam a práxis, não faz apelo ao particular e exige muito de quem a assume. Sua passagem à condição de preconceito se dá a partir do momento em que deixa de motivar a práxis,

sociedade burguesa sempre foi mais instável do que a da Antigüidade ou a do feudalismo clássico; por isso, os preconceitos de grupo¹⁵ (nacionais, raciais, étnicos e sociais) "só aparecem no plano histórico, em seu sentido próprio, com a sociedade burguesa" (Heller, 1972, p. 54-5).¹⁶

Essa análise da produção das idéias socialmente dominantes remete à questão da relação entre ciência e preconceito. "Quanto maior a alienação produzida pelo modo de produção, tanto mais a vida cotidiana irradia alienação para as outras esferas; a ciência moderna, ao colocar-se sobre fundamentos pragmáticos, absorve, assimila a estrutura da vida cotidiana", diz Heller em *O cotidiano e a história* (1972). Nessas circunstâncias, uma forma não-cotidiana de pensamento (a teoria), que em tese promove o desenvolvimento humano-genérico ("na teoria e na práxis dominam finalidades e conteúdos que representam o humano-genérico", diz Heller na mesma obra), permanece imersa na cotidianidade.

Ao colocar a questão da ciência nesses termos, Heller opõe-se ao mito de sua neutralidade; para ela, a ciência é sempre interessada, havendo interesses que dificultam e interesses que facilitam sua tarefa de desvelar a realidade social. Uma relação consciente do pesquisador com a genericidade, uma escolha de valores positivos, é condição necessária (embora não suficiente) para o cumprimento, pelas ciências sociais, de sua tarefa de desfetichização, um dos principais critérios, a seu ver, para avaliar o significado de qualquer compromisso no âmbito destas ciências após o advento da sociedade burguesa.¹⁷

não respondendo mais a ideais humano-genéricos. A própria Agnes Heller explica melhor essa distinção no seguinte exemplo: "Quando os revolucionários franceses levantaram suas barricadas com a convicção de estarem sendo chamados, enquanto encarnações dos antigos heróis romanos, a realizar o 'reino da razão', não podiam dominar com o pensamento as forças econômicas e sociais a cujo serviço se colocavam; no prosaico mundo burguês realizado, pôde-se ver que seus juízos eram juízos provisórios. Mas dado que a burguesia não podia dar aquele passo de importância histórico-universal que inaugurou seu domínio a não ser sobre a base de uma ultrageneralização intelectual e emocional, aquela ideologia não era um sistema de preconceitos: estava vinculada à práxis, ao humano-genérico, não ao individual-particular, à confiança, não à fé. Ao contrário, em todos aqueles que declaram posteriormente que a sociedade burguesa realizada era em sua realidade efetiva o 'reino da razão', aquela ideologia (que já não mais se encontrava na principal linha de força da práxis histórico-universal), converteu-se num sistema de preconceitos" (1972, p. 52-3, ç/n.).

15. Por preconceitos de grupo a autora entende todos os juízos falsos que se referem a todo um grupo, independentemente do critério para sua homogeneização ser essencial ou secundário; trata-se de preconceito contra os membros de um grupo tão-somente pelo fato de serem membros desse grupo (1972, p. 56).
16. Da perspectiva dessa teoria do preconceito, Agnes Heller critica a concepção dominante na sociologia e na psicologia social contemporâneas, segundo a qual a origem do preconceito encontra-se nos grupos enquanto tais, despidos de seus determinantes históricos.
17. Nessa mesma linha, Martins, ao criticar o exercício da teoria pela teoria que assola a sociologia contemporânea, tanto quanto o empirismo fácil, assume uma posição declarada em favor do compromisso da ciência quando afirma: "Há os que preferem dedicar a vida à dissecação de um conceito, de uma 'instância', como o de modo de produção, ao invés de utilizarem o aparato teórico ou de o fazerem progredir para entender e transformar a realidade, transformando com isso a própria teoria e a si próprios ... Só o compromisso com a transformação da sociedade pode revolucionar o conhecimento, pode fazer da sociologia uma ciência e não um 'cacoete'" (1978, p. xiii.).

O poder que a teoria assume quando penetra no pensamento popular é tanto maior quanto mais coincide com as formas cotidianas de pensar. A esse respeito, Heller diz:

A ciência goza, na consciência cotidiana, de um crédito tão elevado que até mesmo ideologias completamente não-científicas (isso é, com conteúdo de valor negativo) esforçam-se para deter uma base "científica" e, assim, legitimarem-se (como é o caso, por exemplo, das teorias raciais e outras idiotices biológicas geradas sob o fascismo). Na consciência cotidiana atual, a ciência - tanto a natural como a social - é a autoridade máxima. (1975, p. 202)

Também quando se dedica a uma teoria dos papéis, Heller parte de uma concepção abstrata de "papel social" para depois analisá-lo em sua especificidade nas sociedades capitalistas. Após defender a idéia de que a convivência e o funcionamento sociais requerem imitação e sistemas consuetudinários relativamente estereotipados e não podem prescindir do plano de relações mecânicas constituído pelos papéis, ela passa a considerar seu exercício nas *condições sociais de manipulação e alienação*. Nessas circunstâncias, o homem vai-se fragmentando em seus papéis, pode ser devorado neles e por eles e viver a estereotipia dos papéis de uma forma limitadora da individualidade. Quando isso ocorre, orienta-se na cotidianidade mediante o simples cumprimento adequado desses papéis, assimilando mudamente as normas dominantes e vivendo de uma maneira que caracteriza o conformismo. Nesses casos, a *particularidade* suplanta a *individualidade*. Engolido pelos papéis e pela imitação, o indivíduo vive de estereotípias. A grande maioria dos homens modernos não é, portanto, individualidade, na medida em que acaba por tornar-se muda unidade vital de particularidade e genericidade.¹⁸ Por sua importância para a reflexão sobre a vida na escola, analisemos um pouco mais essas idéias.

As relações sociais degradam-se à medida que os sistemas funcionais da sociedade vão-se estereotipando e os comportamentos convertem-se em papéis. Essa situação não se resolve aumentando-se a quantidade de papéis desempenhados por alguém; por muitos que sejam estes, sua essência se empobrecerá. Quando a "exterioridade" encobre a "interioridade" e esta se empobrece, aliena-se uma propriedade característica do homem. Isso também não pode ser sanado com o aperfeiçoamento do exercício do papel: o enriquecimento das capacidades técnicas e manipulatórias não ocorre paralelamente ao enriquecimento do homem, pois quanto mais se estereotipam as funções do papel, tanto menos o homem pode crescer até sua missão histórica (Heller, 1972, p. 94). Por isso, ela traz à luz a penetração da tecnologia das ciências sociais na vida cotidiana e adverte para o papel alienante da elaboração de metodologias para manipular os homens, em especial nas esferas da vida cotidiana que têm uma relação mais direta com a genericidade: o trabalho e a política. Tendo em vista "melhorar" o funcionamento social (jamais transformá-lo), a

¹⁸ Lembremos que por individualidade a autora entende a aliança da particularidade com a genericidade, via explicitação das possibilidades de liberdade, de fazer escolhas moralmente orientadas, de *conduzir a vida*.

técnica contribui, dessa forma, para acentuar, por meios científicos, a fetichização cotidiana. Exemplos típicos dessa especialização sem compromisso humano-genérico são os procedimentos de administração burocrático-gerencial das relações de trabalho, da qual fazem parte as *human relations*, tidas como ciências no âmbito das ciências sociais funcionalistas. Nesse sentido, Heller afirma:

A manipulação técnico-científica tende hoje a assumir todas as funções negativas da religião, sem se comprometer a assumir as positivas. Ela "enriquece" a particularidade, estimula as motivações particulares, mas incrementa e permite apenas as que servem aos fins de uma determinada "organização". Impede decisões morais relativas a concepções sobre o mundo e a política; molda habilidades e ideologias que servem ao sistema, sem colocá-lo em discussão sob nenhum aspecto; substitui velhos mitos por novos: os mitos da técnica, do comando, da qualificação.

Essas colocações, exatamente porque sublinham o papel que a ciência e a técnica podem desempenhar na ampliação da particularidade como forma de estar no mundo, assumem importância especial na reflexão sobre a escola, universo cada vez mais gerido a partir de concepções tecnicistas das relações sociais que nele se verificam.

No desempenho de papéis, a dificuldade não está na preexistência das formas de comportamento, dos métodos e dos conteúdos cognitivos e éticos que neles se manifestam. Tampouco está no fato de que os homens escolhem ideais e os imitam, pois este é um momento necessário do desenvolvimento da personalidade humana que, quando não alienado, possibilita o desenvolvimento da pessoa como personalidade autônoma.¹⁹ No entanto, no exercício do "papel", todos esses aspectos (a imitação, o uso, a tradição, a diferença entre o interior e o exterior, a transformação da personalidade, o ideal etc.) comparecem de modo alienado. O ideal como mercadoria, ou como dever-ser, externamente imposto, conduz ao empobrecimento, à atrofia das possibilidades humanas.

As relações entre o indivíduo e o papel social, porém, nem sempre são de total identificação, mesmo nas sociedades do comportamento manipulado e administrado. Heller (1972) refere-se a quatro possibilidades dessa relação, desde a plena identificação, que é a forma mais direta de expressão da alienação e de imersão na particularidade, até a recusa do papel; quanto a esta recusa, ela inverte o significado que esse comportamento adquire nas teorias funcionalistas dos papéis sociais e afirma:

A recusa do papel é característica daqueles que não se sentem à vontade na alienação ... Os representantes da teoria do papel são inimigos irreconciliáveis de todo conflito. Interpretam os conflitos como "defeitos de organização", como "perturbações funcionais" corrigíveis; alguns chegam a interpretá-los como "complexos", como perturbações psíquicas. Mas o conflito é a rebelião das sadias aspirações humanas contra o conformismo; é uma insurreição moral, consciente ou inconsciente, é evidente que isso não pode ser dito de todo e qualquer tipo de conflito).

E mais adiante:

19. A respeito da importância dos modelos ideais na formação da personalidade, ver Kupfer, 1982.

Não é verdade que um caráter seja tanto mais social quanto mais adaptável, quanto maior for o número de papéis que ele é capaz de "representar" sucessiva e simultaneamente. Muitos indivíduos não suficientemente adaptáveis a nenhum papel foram autênticas personalidades, portadoras de novas tendências sociais e de novas idéias. Disso decorre que a maior ou menor adaptabilidade ou maior ou menor aspereza de um caráter colocam problemas que, de nenhum modo, são apenas puramente psicológicos. (Heller, 1972, p. 96)

A seu ver, é evidente que se trata também de um problema psicológico, mas em igual - ou maior - medida estão implicados valores morais (1972, p. 105).

Além de recusar a concepção funcionalista de papel, Heller assinala a impossibilidade de manipulação sem limites dos homens, mesmo daqueles que se identificam plenamente com seus papéis; a esse respeito ela diz: "Na realidade, os homens não são manipuláveis indefinidamente em qualquer direção, pois sempre existe um ponto limite, um *limes* no qual deixam de ser objetos e se transformam em sujeitos" (1972, p. 99). Esse ponto varia de pessoa para pessoa, de lugar para lugar, de época para época, de classe social para classe social. "A relação geral média com os papéis se apresenta, nos períodos históricos relativamente tranqüilos, como de identificação, como perda de si mesmo na simultaneidade e na sucessão dos papéis representados" (1972, p. 102). No entanto, convém não esquecer: 'Assim como não existe nenhuma relação social inteiramente alienada, tampouco há comportamentos humanos que se tenham cristalizado absolutamente em papéis" (1972, p. 106). Além disso, "em situações novas, surpreendentes, nas quais os estereótipos deixam de funcionar ou funcionam mal, restabelece-se sempre a unidade da personalidade" (1972, p. 107). A consideração simultânea do individual e do social no desempenho dos papéis fica garantida quando Heller afirma ser "inimaginável que não haja, mesmo no interior dos estereótipos, nenhuma qualidade particular, nenhum matiz individual" (1972, p. 109). Ao ressaltar o "matiz individual", ela recoloca, em termos totalmente diversos dos da psicologia, a importância da subjetividade, da história de vida e da unicidade das pessoas envolvidas na vida social.

Com base nessa amostra do pensamento de Heller não é difícil perceber que, em sua concepção, a vida cotidiana é, dialeticamente, o lugar da dominação e da rebeldia ou da revolução. Em outras palavras, ela é partidária da tese segundo a qual não existe "perfeita submissão", nem mesmo na sociedade administrada pela burocracia e pela indústria cultural.²⁰ Mais importante é que, ao privilegiar a vida cotidiana como lugar onde a sociedade adquire existência concreta, Heller redefine o lugar onde

20. Lefèbvre também não participa do pessimismo daqueles que não vêem perspectivas para o homem moderno que ultrapassem seu submetimento cada vez mais completo à engrenagem social desumanizante. Além do sucesso das pressões e repressões advindas do controle que, na modernidade, exerce-se sobre a vida por meio de sua organização burocratizada, Lefèbvre quer também mostrar o fracasso dessas tendências, as contradições que nascem ou renascem, mesmo que sufocadas, desviadas, mal-dirigidas. Entre essas contratendências, que ele chama de "irredutíveis", está o desejo. Ele pergunta: "As pressões e repressões terroristas conseguem reforçar a auto-repressão individualizada a ponto de impedir qualquer possibilidade?". A resposta é inequívoca: "Contra Marcuse, insistimos em afirmar o contrário" (Lefèbvre, 1972, p. 86).

se dão as transformações sociais. Na busca de caminhos revolucionários que não sejam necessariamente a ação da classe operária ou um processo histórico que se realiza automaticamente, ela desvenda, nas sociedades da manipulação e da alienação, nas sociedades burocráticas de consumo dirigido (como Henri Lefèbvre prefere denominar as sociedades industriais capitalistas contemporâneas) uma dimensão celular, cotidiana da exploração e da dominação. Dessa perspectiva teórica, assumem importância analítica os *centros moleculares de poder* (entre os quais se encontram a escola e a família), nos quais se estabelecem relações onde o outro é objeto. Mas onde quer que existam relações de poder, existe a possibilidade de questioná-las e trabalhá-las. Uma revolução, portanto, só o é quando se dá na vida cotidiana, quando são atendidos revolucionariamente os carecimentos radicais. A revolução passa, portanto, pela subjetividade, pela participação. Por isso, a revolução é um processo lento e celular. Por isso, não se pode fazer a revolução visível sem a revolução invisível. Por isso, a constituição do *pequeno grupo* é um momento importante de passagem da particularidade para a individualidade e, portanto, para o próprio processo de mudanças sociais radicais.²¹

A passagem da particularidade, onde há alienação e inconsciência dela, para os *pequenos grupos* que se indagam "por quê?", "como?", e nos quais se estabelece uma relação libertadora (o outro deixa de ser objeto e passa a ser objetivo - "faço com ele, nós"), é feita de pequenas conquistas. O meio pelo qual se realiza essa passagem é a prática política, não necessariamente partidária. É no plano de um trabalho invisível em pequenos grupos que se toma consciência da alienação e de que é agindo que se acaba com ela. Dessa forma, Heller invalida a possibilidade de uma leitura de Marx segundo a qual há uma seqüência mecânica de modos de produção. No contexto de suas idéias, a revolução é possibilidade, e não destino, e se fará na vida cotidiana. Essa possibilidade não é natural, mas depende da práxis, ou seja, da ação transformadora consciente.²² Por sua relevância para a reflexão sobre a transformação da

21. Vale a pena lembrar que na particularidade o indivíduo faz história mas não sabe que a faz, o que não ocorre quando ele vive como individualidade; aqui ele faz história e sabe disso; sabe que é alienado e se apropria da alienação. É dessa perspectiva que os grupos nos quais é facilitada esta passagem da particularidade para a individualidade assumem um papel fundamental. É por isso que Heller (1982a) afirma ser possível pertencer a um partido revolucionário e não ter condições de passagem para a individualidade, ou seja, pode-se pertencer a um partido revolucionário e tratar o outro como objeto, não levar em conta sua subjetividade; nesse caso, a prática política estará sendo reacionária, mesmo que a imposição se faça em nome da revolução. Dessa perspectiva, a tomada do Estado, sem esse trabalho molecular, será uma atitude revolucionária, mas não a revolução, o que significa afirmar que nem a alienação se resolve por um golpe de Estado que aboliria a exploração, nem um partido político representante dos interesses populares necessariamente resolve a questão da alienação, pois o partido e a fidelidade a ele podem alienar. Com outras palavras, Lefèbvre diz basicamente o mesmo quando define a revolução como ruptura do cotidiano e restituição da festa e adverte para a possibilidade dos movimentos revolucionários converterem-se também em cotidianidade.

22. A ênfase dada por Heller aos pequenos grupos com objetivos políticos transformadores é um estímulo ao exame mais rigoroso das relações entre propostas como os grupos operativos e a análise institucional, de um lado, e as propostas de Heller e do próprio Gramsci, de outro. Vale ressaltar também que é a partir dessa concepção do processo histórico que ela afirma: "Espero que as mudanças não ocorram nos escritórios dos burocratas, mas no interior de novas comunidades". Embora não negue o papel da sociedade política na transformação social,

escola - que necessariamente passa pela reflexão sobre a modalidade de participação de seus integrantes nessa transformação -, examinemos um pouco mais detalhadamente as proposições a respeito da passagem da particularidade para a individualidade, mediada pela ação em pequenos grupos.

Quanto mais intensa a motivação do homem pela *moral*, isto é, pelo humano-genérico, tanto mais facilmente sua particularidade se elevará à esfera da individualidade.²³ As escolhas na vida cotidiana podem ser moralmente motivadas; quanto maior a importância da moralidade, do compromisso pessoal, da individualidade e do risco na decisão em relação a uma alternativa, tanto mais facilmente esta decisão supera o nível da cotidianidade e tanto menos se pode considerá-la uma decisão cotidiana. Para que isso ocorra, são necessários um conhecimento do próprio eu²⁴ e um conhecimento e uma assimilação apaixonada das intimações humano-genéricas; somente assim o homem será capaz de decidir, colocando-se acima da cotidianidade.

Na superação da particularidade como tendência dominante da vida cotidiana, Agnes Heller privilegia a homogeneização como antídoto à heterogeneidade que a caracteriza e que solicita nossas capacidades em várias direções, nenhuma delas com especial intensidade. Por homogeneização, ela entende uma postura na qual: a) concentramos toda a nossa atenção sobre uma única questão e suspendemos qualquer outra atividade durante a execução dessa tarefa; b) empregamos nossa inteira individualidade humana em sua resolução; e c) agimos não-arbitrariamente, dissipando nosso eu-particular na atividade humano-genérico que escolhemos consciente e autonomamente, isto é, enquanto individualidades. Somente quando esses três requisitos se realizam conjuntamente é que podemos falar de uma homogeneização que permite superar a cotidianidade.²⁵

acrescenta: "Se o acento é colocado exclusivamente nessa esfera, esse acento não me convence" (1982a, p. 20 e 143).

23. Nesse ponto da teoria, assume importância o conceito de *valor*, definido como tudo que contribui para a concretização das possibilidades imanentes à essência do gênero humano, enquanto desvalor é o que regride ou inverte essas possibilidades. A essência humana não é o que sempre esteve presente na humanidade ou em cada indivíduo, mas a realização gradual e contínua dessas possibilidades. Nesse sentido, a essência humana é também histórica. Se valor é tudo que produz diretamente a explicitação da essência humana ou é condição de tal explicitação, as forças produtivas são valores e o desenvolvimento das forças produtivas é a base da explicitação de todos os demais valores (a respeito do conceito de valor de Heller, ver "Valor e história", em *O cotidiano e a história*, 1972, p. 1-15).

24. A expressão "conhecimento do eu" não comparece aqui com o sentido estrito e restrito que possui nas diversas teorias psicológicas; está muito mais próxima do sentido que lhe atribui Gramsci na seguinte passagem: "O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um 'conhece-te a ti mesmo' como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício do inventário. Deve-se fazer, inicialmente, este inventário" (1984, p. 12).

25. Essa passagem não pressupõe que o homem deixe de lado sua particularidade nem seu cotidiano; a elevação ao humano-genérico não significa uma abolição da particularidade; as paixões e sentimentos orientados para o eu particular não desaparecem, mas se dirigem para fora, convertem-se em motor da realização do humano-genérico. A passagem à não-cotidianidade, por sua vez, deve ser entendida como tendência; não é possível, a rigor, distinguir entre as decisões e ações cotidianas e as moralmente motivadas. A maioria das ações e escolhas tem motivação heterogênea; portanto, a superação da particularidade também pode ocorrer em maior ou menor

Embora numa sociedade compartimentalizada e compartimentalizante a homogeneização em direção ao humano-genérico e a suspensão do eu-particular sejam excepcionais na vida da maioria dos homens, pois raramente ocorrem na vida do homem médio (a vida de muitos homens termina sem que ele tenha produzido um só ponto crítico semelhante);²⁶ embora a alienação não possa mais ser eliminada, mas apenas limitada; embora as possibilidades que o mundo moderno oferece de construção da subjetividade, da homogeneização da personalidade (que se contrapõe à personalidade fraturada, que transforma o eu num simples objeto), sejam limitadas, Agnes Heller continua defendendo como tarefa fundamental a transformação de *sujeitos particulares em sujeitos individuais*.²⁷

O conceito de cotidianidade e a pesquisa em educação

A adoção de uma concepção materialista histórica de sociedade como referência teórica de um projeto de pesquisa, além de requerer uma tomada de posição a respeito de quem realiza as transformações sociais radicais e de como elas se dão, também coloca o pesquisador diante de uma questão de método ou, mais especificamente, da necessidade de criticar a ciência positiva tomando por base a filosofia da totalidade. Segundo os filósofos que se dedicam a esta tarefa, o modelo positivista de produção de conhecimento nas ciências humanas e sociais, quer em seu formato experimental, quer em suas versões não-experimentais, produz resultados que não só não dão conta da complexidade do que quer que se proponha elucidar a respeito da vida humana, como resulta em conhecimentos que se detêm na aparência, que ocultam a essência dos fenômenos examinados e que, por isso mesmo, não passam de pseudoconhecimentos. Essa é a posição definida por Kosik (1969), para quem o método científico é o meio pelo qual se pode decifrar os fatos, revelar-lhes a estrutura oculta. Assim, a ciência não é a sistematização do óbvio, pois a obviedade não coincide com o

medida. O mesmo se dá em relação à distinção entre cotidianidade e não-cotidianidade. "Não há uma 'muralha chinesa' entre as esferas da cotidianidade e da moral" (Heller, 1972, p. 25).

26. Essa tendência só deixa de ser excepcional, para Heller (1972), naqueles indivíduos cuja paixão dominante se orienta para o humano-genérico e que têm capacidade e oportunidade de realizar essa paixão: estadistas, revolucionários, artistas, cientistas, filósofos. Nesses casos, não só sua paixão principal, mas seu trabalho principal, sua atividade básica promovem a elevação ao humano-genérico e a implicam. No entanto, eles também possuem uma vida cotidiana; a particularidade manifesta-se neles, tal como nos demais homens. Somente durante as fases produtivas esta particularidade é suspensa ou canalizada.
27. Mesmo sabendo da impossibilidade de realizar o Estado no qual o cidadão participa plenamente na formação das decisões, Heller (1972) defende a possibilidade de instituição de comunidades sociais em cujo interior sejam elaboradas propostas para toda a vida estatal e civil e onde qualquer cidadão poderá assumir uma importante função de proposição e de poder. Dessa forma, distancia-se tanto de Adorno, que adota o ponto de vista da mais completa desesperança de que no interior da estrutura social capitalista algum grupo ou classe será capaz de ser força propulsora de transformações, quanto de Marcuse, que defende a tese de que é preciso buscar fora da estrutura social os possíveis impugnadores da ordem instituída (Heller, 1982a, p. 58-9).

desvelamento do real. Ecléa Bosi formula esta mesma idéia quando diz: "O mundo é opaco para a consciência ingênua que se detém nas primeiras camadas do real" (1976, p. 104).

É por isso que o materialismo dialético define o processo de conhecimento como a *ascensão do abstrato ao concreto*,²⁸ e faz a crítica da metodologia de pesquisa em ciências humanas que não realiza essa ascensão e se movimenta nos limites da pseudoconcreticidade. Goldmann resume essa crítica quando afirma:

Tudo conduz a deformar no mesmo sentido a realidade humana, mascarando seu caráter histórico e transformando os verdadeiros problemas ... em descrição de minúcia sem contexto. ... Como diz König, retira-se o fenômeno de seu contexto histórico e estuda-se o 'infinitesimal', não mais sob o ângulo da filosofia da história mas sob o da 'adaptação' (à sociedade capitalista, bem entendido). (1972, p. 62)

A história recente da pesquisa educacional no Brasil é feita também de tentativas de superação das formas tradicionais de investigar a questão da escolarização das classes subalternas, à medida que muda o pano de fundo teórico. Uma das tendências que se configuram, nessa direção, é o abandono da quantificação em nome de procedimentos não-estatísticos e qualitativos de coleta e análise de dados, como se essa mudança garantisse o caráter não-positivista da metodologia.²⁹

A adesão aos métodos da *antropologia cultural* tem sido um dos recursos mais freqüentes nesta tentativa de afinar a pesquisa em educação com as proposições do materialismo dialético. No entanto, o apelo a esses métodos *não realiza necessariamente* uma relação orgânica entre a teoria e a pesquisa; para que isso ocorra, é preciso que as observações e entrevistas sejam feitas e interpretadas *no marco de uma concepção da realidade social que faça presente sua historicidade*. Por isso, afirmamos com H. Fischer que,

o procedimento científico, entre outros inevitáveis percalços, tem necessidade de questionar a epistemologia tradicionalmente aceita. Esse freio mental garante a reprodução das práticas sociais e dos sistemas conceituais herdados que se *perpetuam até sob as aparências enganosas* da inovação. (Barbier, 1985, p. 22, g.n.)

As pesquisas que confirmam a tese de que a causa do fracasso escolar das crianças das classes mais exploradas é o *desencontro cultural* que se verifica entre elas e seus professores de classe média podem ser tomadas como um exemplo da

28. Contra os que tentam provar a inviabilidade do conhecimento da totalidade, Kosik (1969), como tantos outros, argumenta que a totalidade a que o materialismo dialético se refere não é a mesma totalidade a que se referem os positivistas, ou seja, não é o conjunto de todos os fatos. Portanto, desse ponto de vista, acumular todos os fatos não levaria ao conhecimento da realidade.

29. A nosso ver, não basta "desquantificar" a pesquisa para "despositivá-la", uma vez que procedimentos quantitativos e qualitativos não guardam qualquer relação necessária com a filosofia positiva e a filosofia da totalidade; da mesma forma, a simples participação dos sujeitos da pesquisa em seu planejamento e execução não garante sua coerência metodológica com esta última. A respeito do lugar do empírico no método dialético, ver Carone (1984).

microsociologia a-histórica a que se refere Lucien Goldmann. Nessa mesma linha, Elsie Rockwell critica essas pesquisas nos seguintes termos:

A cultura tende a ser considerada determinante do comportamento dos sujeitos envolvidos: professores e alunos. O fracasso dos alunos procedentes de grupos "minoritários" ou de "classe baixa" é explicado pelo conflito entre seus próprios padrões culturais e os da escola, que coincidem com os da "classe média". O conceito de cultura orientou a perspectiva no sentido de alguns processos importantes na escola. Sem dúvida, o viés relativista do conceito também foi um obstáculo à reconstrução de outros processos, vinculados à dominação ideológica, ao poder e à apropriação e construção de conhecimentos em uma sociedade de classes. (1986, p. 44)

No marco da sociologia da vida cotidiana, tal como elaborada por Agnes Heller, a análise da realidade investigada vai além da mera descrição da rotina das práticas sociais, em geral, e das relações interpessoais, em particular. Trata-se "de uma investigação ampla, que focaliza aspectos da vida social menosprezados pelos filósofos ou arbitrariamente separados pelas ciências sociais", na qual esses aspectos, aparentemente informes, passam a fazer parte do conhecimento e são agrupados, não arbitrariamente, mas segundo conceitos e uma teoria determinados. Nesse projeto de valorização do desvalorizado pela filosofia e de reunião do que as ciências parcelares fragmentaram, uma atitude é fundamental: a de distanciamento e estranhamento do que é conhecido, familiar, "natural", o que permite a recuperação, pelo pensamento reflexivo, de fatos conhecidos mas mal-entendidos, familiares mas desconsiderados ou apreciados ideologicamente. Em suma, trata-se de pensar a vida cotidiana de uma forma não-cotidiana, única possibilidade, segundo Lefèbvre (1972), de superação das concepções geradas pela ciência dominada pelo modo cotidiano de pensar,³⁰ o qual, nas formações sociais estruturadas pelo modo capitalista de produção, coincide com o que Martins (1978) chama de "modo capitalista de pensar". Preocupado em fazer uma sociologia do conhecimento sociológico para, assim, desvelar seus rumos conservadores e valorizar a diretriz que vincula teoria e prática, Martins assim define esse modo de pensar:

Enquanto modo de produção de idéias, marca tanto o senso comum quanto o conhecimento científico. Define a produção das diferentes modalidades de idéias necessárias à produção das mercadorias nas condições da exploração capitalista, da coisificação das relações sociais e da desumanização do homem. Não se refere estritamente ao modo como pensa o capitalista, mas ao modo de pensar necessário à reprodução do capitalismo, à reelaboração das suas bases de sustentação - ideológicas e sociais. (1978, p. xi)

Quando afirmamos a intenção de analisar aspectos da vida social segundo conceitos e uma teoria determinados, estamos recusando a possibilidade de separação entre descrição e interpretação. Por considerar essa realidade parcial reveladora da "sociedade", sua análise não pode, segundo Lefèbvre e os filósofos da vida cotidiana,

30. Segundo esse autor, foi isto que Marx fez com o trabalho e Freud com a sexualidade humana.

prescindir de teses e hipóteses sobre o conjunto da sociedade, de apreciações e concepções no nível do conjunto social.³¹ Isso não significa, de modo algum, instalar uma circularidade no pensamento sobre a vida social, pois a atenção ao aparentemente insignificante permite chegar à especificidade da vida social num determinado tempo e lugar, fugindo, assim, de sua inclusão tão-somente em categorias amplas que se adequam a realidades sociais ao mesmo tempo iguais e diferentes. Embora a cotidianidade seja permanentemente remetida ao global, sua análise impede que a realidade pesquisada seja reduzida a categorias gerais como Estado, cultura, modo de produção etc. Assim, por intermédio do estudo da cotidianidade, também se realiza a ascensão do abstrato ao concreto e a referência à realidade social deixa de ser feita no singular para se fazer no plural; do ângulo da análise do social centrada na vida cotidiana, inexistente a sociedade industrial capitalista, homogênea no tempo e no espaço, assim como deixa de ter sentido falar em abstrações como a escola pública elementar de periferia, a família brasileira, a criança carente, o professor primário etc. Seus denominadores comuns decorrentes do fato de serem realidades situadas no mesmo tempo e no mesmo espaço, embora fundamentais à sua compreensão, podem não dar conta, como instrumentos únicos de análise, de sua especificidade.³²

Quando começamos a freqüentar uma escola pública de primeiro grau, situada num bairro periférico da cidade de São Paulo, tendo em vista contribuir para a elucidação do fenômeno do fracasso escolar, tão freqüente neste tipo de escola, levávamos como bagagem teórica uma visão geral materialista histórica das sociedades industriais capitalistas ainda bastante impregnada de sua versão althusseriana. É certo que possuíamos também o desejo de examinar a vida na escola com base nas possibilidades oferecidas pela sociologia da vida cotidiana, com a qual tínhamos entrado em contato pouco antes. No entanto, não havíamos nos apropriado ainda de detalhes dessa teoria, o que só foi acontecendo no decorrer da pesquisa de campo. O contato com a realidade complexa e muitas vezes indecifrável da unidade escolar escolhida evidenciou que a constituição do quadro de referência teórico não é tão simples nem se dá num momento totalmente acabado e anterior à pesquisa propriamente dita,³³ ao contrário, a realidade estudada muitas vezes solicitou um adensa-

31. É isso que Rockwell quer dizer quando afirma a necessidade de realizar o estudo da vida escolar de posse de uma teoria social na qual a definição de "sociedade" seja aplicável a qualquer escala da realidade (entre elas, a sala de aula e a escola) e de reconhecer os processos educacionais como parte integrante de formações sociais historicamente determinadas. É por isso que ela afirma que o estudo de uma unidade escolar, dessa perspectiva teórica, não configura um "estudo de caso" mas um "estudo sobre o caso" (1986, p. 45-7, et passim).

32. Henri Lefebvre estava ciente disso quando, ao realizar estudos sobre a vida cotidiana na França do pós-guerra e em décadas subsequentes, pergunta: "É evidente que se trata, sobretudo, da vida cotidiana na França. É igual em todas as partes? É diferente, específica? Os franceses, hoje, não imitam, não simulam, bem ou mal, o americanismo? Onde se situam as resistências, as especificidades? Há em escala mundial, homogeneização do cotidiano e do moderno? Ou existem diferenças crescentes?" (1972, p. 38).

33. Rockwell refere-se à relação contínua entre os conceitos teóricos e os fenômenos observados, entre a conceituação e a observação, como o processo analítico que permite a construção do conteúdo concreto de conceitos abstratos: "No processo analítico, o pesquisador trabalha com as categorias teóricas, mas não as define de antemão em termos de condutas ou efeitos observáveis. Essa forma de análise permite a flexibilidade necessária para descobrir

mento teórico e uma procura de outros autores, se quiséssemos significar ou re-significar situações com que nos defrontamos. Não só as idéias de Agnes Heller tiveram que ser aprofundadas, mas também alguns conceitos foram pedidos de empréstimo a outras teorias.³⁴

As respostas às perguntas de partida não foram buscadas por meio da definição de variáveis inicialmente isoladas e posteriormente unidas mediante procedimentos estatísticos que fornecessem uma visão "integrada" de uma realidade supostamente constituída de múltiplas variáveis. Elas foram sendo paulatinamente construídas a partir da convivência com a intimidade de uma escola e de quatro famílias de quatro crianças multi-repetentes, tomadas como campos de observação a serem indagados sem qualquer esquema rígido de investigação, o que não significa que se tenha feito um trabalho marcado pela casualidade. Uma prolongada permanência no campo visou à construção progressiva de uma interpretação razoavelmente integrada da realidade em questão, na qual, por intermédio de uma disciplina do pensamento, recolocava-se permanentemente a tarefa de apreender o significado do observado. A compreensão que nos foi possível resultou, muitas vezes, de um longo processo de formulação de hipóteses a respeito de situações observadas e da busca de elementos que autorizassem conclusões. Como diz Bleger a respeito da entrevista psicológica para fins diagnósticos, "a forma de observar bem é ir formulando hipóteses enquanto se observa e durante a entrevista verificar e retificar as hipóteses em função das observações subseqüentes que, por sua vez, se enriquecem com as hipóteses previamente formuladas" (1975, p. 22).

Esse método de pesquisa prevê também um lugar para a subjetividade do pesquisador no processo de interpretação das situações com que se defronta. Segundo Bleger, "observar, pensar e imaginar coincidem e constituem um só processo dialético. Quem não usa a fantasia poderá ser um bom verificador de dados, mas não um pesquisador" (1975, p. 22). Por isso, fizeram parte dos registros, no diário de campo, sentimentos, associações de idéias, imagens e impressões do pesquisador que participava do campo de observação. Mais que isso, a busca de compreensão da realidade em foco passou pela atenção à relação pesquisador-pesquisado, no intuito de trazer para dentro da pesquisa, tornando-o objeto de reflexão, o significado que as situações e pessoas adquiriam para o pesquisador a cada passo do trabalho de campo,

que formas particulares assume o processo que se estuda, a fim de interpretar-se seu sentido específico em determinado contexto" (1986, p. 51).

34. Esse foi o caso de alguns conceitos da psicanálise e da sociologia de Erwin Goffman, embora soubéssemos que as filosofias da história de Marx e de Freud são inconciliáveis e que a adoção de conceitos pertencentes a teorias de natureza diversa acarreta problemas epistemológicos. A intenção não foi, contudo, tentar qualquer integração de marxismo e psicanálise, nem tampouco reduzir o social ao psíquico, mas apenas lançar mão, sempre que úteis à explicação das situações que se configuravam na pesquisa de campo, de alguns conceitos psicanalíticos referentes a mecanismos de que os indivíduos podem se valer para lidar com a realidade, de modo a defender-se de percepções que produzem sentimentos indesejáveis; além disso, valemo-nos também de conceitos psicossociológicos e de teorias sobre a vida social, como a de M. Foucault, sempre que possibilitaram explicar práticas e processos institucionais de dominação.

bem como o significado que a pesquisa e o pesquisador assumiam aos olhos das pessoas pesquisadas no decorrer do processo de investigação.

Evidentemente, muito do que acontece na presença e na ausência do pesquisador fica sem registro. Por isso, alguns pesquisadores, como Lopez (1984), falam nesse tipo de pesquisa como um trabalho de "reconstrução de um processo" com base em elementos que informem a construção de um padrão abrangente, no qual todas as situações registradas - mesmo as que inicialmente pareçam incoerentes, irrelevantes e incompreensíveis - encontrem seu lugar. Este padrão é alcançado quando "as situações observadas possam ser entendidas como parte de um todo que é, por sua vez, parte integrante de uma totalidade mais ampla que lhe dá sentido".

Foi, portanto, com o objetivo de contribuir para a compreensão do fracasso escolar como parte integrante da vida na escola e esta como expressão das formas que a vida assume na sociedade que a contém, que nos dedicamos, durante os anos de 1983 e 1984, à observação da realidade material e humana de uma escola, participando de seu dia-a-dia e mantendo contatos mais e menos formais com os participantes do processo escolar, fossem eles professores, administradores, técnicos, alunos ou pais de alunos, enquanto cidadãos que vivem parte de suas vidas na escola ou em função dela (Patto, 1990).

A intenção inicial de observar atentamente práticas e processos a que se dedicam esses protagonistas sem, contudo, desenvolver qualquer colaboração ativa com a escola enquanto a pesquisa durasse foi constantemente posta à prova. No entanto, as demandas que nos foram feitas constituíram-se em rico material para a tarefa de desvendar o processo escolar; por exemplo, a satisfação de duas delas - uma reunião de discussão da pesquisa com um grupo de professoras de 1ª e 2ª séries e a formação de um grupo de atividades lúdicas com crianças de 1ª série - configuraram um dos momentos ricos da pesquisa. Esses encontros funcionaram como verdadeiras "técnicas participativas", plenas de indicações a respeito das formas que a vida assume neste âmbito social. Fazendo nossas as palavras de Brandão, "de cientistas, a quem interessam a consciência dos protagonistas do processo educativo e a cultura da escola", de "caçadores de borboletas das coisas que se vive, pensa e faz na escola", fomos convocados, durante toda a pesquisa, a passar à condição de "militantes" (1982, p. 46). Se não o fizemos, essa demanda serviu pelo menos para nos colocar diante de questões essenciais a respeito da natureza da pesquisa na escola e para nos informar sobre a realidade estudada, permitindo-nos, assim, ensaiar alguns passos rumo a uma re-significação do processo de escolarização das crianças de um segmento de classe social, para além do senso comum acadêmico.

Quando falamos em ensaiar alguns passos em direção a uma outra maneira de entender o processo escolar num bairro pobre, não o fazemos movidos por uma falsa modéstia, mas pela consciência das dificuldades - algumas das quais conhecemos e outras de que nem mesmo suspeitamos - que inevitavelmente impregnam as tentativas de introduzir mudanças teórico-metodológicas no sólido terreno das ciências

humanas instrumentais, percorrendo os caminhos desconhecidos e movediços de suas versões críticas e militantes.

Apesar de todos os temores e incertezas, reações já provocadas por segmentos deste trabalho sugerem-nos que sua principal função poderá ser a de retirar o filtro com que resultados pasteurizados de pesquisas burocráticas vêm protegendo o nariz dos pesquisadores e autoridades educacionais do cheiro, muitas vezes insuportável, da experiência escolar que se oferece às crianças das classes populares, neste país.³⁵

PATTO, M. H. S. The concept of quotidianity in Agnes Heller and the research in education. *Perspectivas*, São Paulo, v. 16, p. 119-141, 1993.

- **ABSTRACT:** *This paper tries to find out in Heller's theory the possibilities for a research in education. It elects as the main contribution of this theory the category of quotidianity, having in mind that this is an aspect of social life long forgotten by philosophy and by the social sciences. It intends to present a commitment to a theoretical basis in order to create a political project "to change life".*
- **KEYWORDS:** *Quotidian; individual; alienation; interpretation.*

Referências bibliográficas

- ARNASON, J. P. Perspectivas e problemas do marxismo crítico no leste europeu. In: HOBSBAWN, E. (Org.) *História do marxismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989. v. 11.
- BARBIER, R. *A pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- BLEGER, J. *Temas de psicologia*. Buenos Aires: Nueva Vision, 1975.
- BOSI, E. A opinião e o estereótipo. *Contexto*, n. 2, p. 97-104, 1976.
- BRANDÃO, C. R. *Lutar com a palavra*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- CARONE, I. A dialética marxista: uma leitura epistemológica. In: LANE, S., CODO, W. (Org.) *Psicologia social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- GOLDMANN, L. *Ciências humanas e filosofia*. São Paulo: Difel, 1972.
- GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.
- HELLER, A. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.
- _____. *Sociologia della vita quotidiana*. Roma: Riuniti, 1975.
- _____. *O homem do Renascimento*. Lisboa: Presença, 1982.
- _____. *Para mudar a vida*. São Paulo: Brasiliense, 1982a.
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- KUPFER, M. C. M. *A relação professor-aluno: uma leitura psicanalítica*. São Paulo, 1982. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

35. A metáfora de um certo tipo de conhecimento como filtro protetor dos narizes da burguesia contra o cheiro da vida não é nossa: é de José de Souza Martins (1978, p. xiii).

- LEFÈBVRE, H. *La vida cotidiana en el mundo moderno*. Madrid: Alianza, 1972.
- LOPEZ, G. et al. *La cultura escolar: responsable del fracaso?* Santiago de Chile: PIIIE, 1984.
- MARTINS, J. S. *Sobre o modo capitalista de pensar*. São Paulo: Hucitec, 1978.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.
- ROCKWELL, E. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In: EZPELETA, J., ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1986.