



Revisitando o cotidiano no ensino de Química: um conceito mal compreendido

Edson José Wartha, Erivanildo Lopes da Silva e Mansur Lutfi



Este ensaio propõe um retorno ao conceito de cotidiano, trazendo algumas reflexões sobre os sentidos dados ao termo, com vistas a compreender sua importância, trajetória e implicações no campo do ensino e da pesquisa em Química, que, muitas vezes, ocorrem de forma equivocada. A pesquisa foi realizada mediante o levantamento de estudos sobre essa temática, voltados a estratégias de ensino que, do nosso ponto de vista, são mais eficazes na abordagem do cotidiano. Como resultados, podemos afirmar que tanto nas propostas de ensino quanto nas de pesquisas na área, o conceito de cotidiano continua sendo mal compreendido. Por outro lado, existem estratégias metodológicas que permitem uma abordagem autêntica do cotidiano no Ensino de Química.

► tráfades dos espaços, conceito mal compreendido, vida cotidiana ◀

Recebido em 31/05/2024; aceito em 30/10/2024

126

Introdução

Embora vários estudos tenham explorado aspectos relacionados ao cotidiano no ensino de Química, há evidências de que o termo continua sendo um conceito mal compreendido. Este estudo visa propiciar novas reflexões sobre o cotidiano, apresentando estratégias didáticas já consolidadas na literatura, mas com escassa repercussão dentro da sala de aula. Importa estabelecer uma dada ordem no universo de referência do conceito, para que ele possa ser operacionalizado em práticas educativas intencionalmente concebidas e aplicadas a luz dos paradigmas trazidos por Agnes Hellere Henri Lefebvre para a compreensão da vida cotidiana.

Os termos cotidiano e cotidianidade passaram a receber destaque no ensino de Química sobretudo a partir da tese de doutorado de Mansur Lutfi, defendida na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, em 1989. Justifica-se essa proeminência do trabalho do professor Mansur porque, mesmo antes do término

de sua tese, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, no ano de 1988, já fazia apelo ao uso do cotidiano no ensino de conhecimentos químicos — o material apresentava que o ponto de partida das situações de ensino deveria considerar as vivências dos estudantes (Nascimento, 2017).

Considerando a repercussão das ideias contidas na Proposta Curricular do Estado de São Paulo, o termo cotidiano passou a ser empregado mais detidamente no âmbito acadêmico do ensino de Química, muitas vezes sendo visto/ utilizado como contextualização (Wartha *et al.*, 2013). Na tese de Lutfi (1989), intitulada *Produção Social e Apropriação Privada do Conhecimento Químico*, que contou com a orientação da professora Letícia Bicalho Canêdo, são ressaltados alguns aspectos dos conhecimentos químicos relacionados a questões da sociedade, com ênfase, principalmente, no modo como tais conhecimentos podem estar fortemente impregnados pela área social. Além disso, Lutfi (1989) elucida os conceitos de cotidiano e cotidianidade com base nos estudos de Heller (1970) e Lefebvre (1984).

Os termos cotidiano e cotidianidade passaram a receber destaque no ensino de Química sobretudo a partir da tese de doutorado de Mansur Lutfi, defendida na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, em 1989. Justifica-se essa proeminência do trabalho do professor Mansur porque, mesmo antes do término de sua tese, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, no ano de 1988, já fazia apelo ao uso do cotidiano no ensino de conhecimentos químicos.

A proposta de revisitar o cotidiano se justifica em razão do avanço nas discussões sobre alguns modelos que alicerçam propostas de ensino relativas ao cotidiano ou à sua contextualização. A discussão que propomos realizar neste trabalho, a partir de um ensaio teórico, pode ser, sim, potencialmente vinculada à ideia de contextualização, pois esse termo é comumente utilizado para o estudo do cotidiano, porém trataremos de sua concepção apresentando tessituras a partir da literatura no âmbito do ensino de Ciências. Para tanto, realizaremos um resgate das genuínas ideias sobre cotidiano já debatidas no século passado, tomando-as como uma proposta potencialmente adequada para ensinar conteúdos que deveriam servir para interpretações de fatos importantes do dia a dia.

Silva (2007), em sua dissertação, realizou um resgate histórico e conceitual sobre o termo, desenvolvendo uma discussão sobre como a ideia de contextualização no ensino passou, ao longo do tempo, a ser tratada de forma equivalente ao termo cotidiano. No referido estudo, o autor destacou que, embora ambos os termos sejam tratados assim, existem nuances importantes que os diferenciam. Ao final da década de 1980, o termo cotidiano foi utilizado como uma proposta pedagógica para professores da rede pública do Estado de São Paulo, com a proposição de tornar o ensino mais relevante e conectado com a realidade dos alunos. Contudo, com o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), na década de 1990, o termo passou a ser tratado quase como sinônimo de contextualização (Silva, 2007). Para o autor, a partir desse documento, a contextualização tornou difuso o conceito original de cotidiano, que implicava um envolvimento mais profundo com as realidades vividas pelos alunos, enquanto a contextualização se expandiu para incluir uma variedade maior de situações de ensino, nem sempre diretamente ligadas ao cotidiano deles.

Considerando a natureza teórica de um ensaio, pretendemos estimular uma reflexão sistematizada sobre o ensino compreendido como “Abordagem do Cotidiano”, expondo estudos que julgamos proeminentes no ensino de Ciências, a fim de estabelecer um diálogo a partir de diferentes ideias acerca da temática e propor, ao final, um argumento próprio sobre o que defendemos como ensino do cotidiano. Revisitando o conceito de cotidiano, iniciamos nossas reflexões pelos estudos de Agnes Heller e Henri Lefebvre. Heller (1989) afirma que as pessoas vivem a vida cotidiana e que não é possível desconectar-se dela, pois é heterogênea, repleta de esquemas de pensamento que não requerem reflexões e se baseiam em visões provisórias e generalistas das situações cotidianas. No entanto, quando a pessoa ascende

às dimensões dos conhecimentos da Ciência, da Arte e da Filosofia, ela passa a estabelecer relações mais conscientes e reflexivas da realidade, vivendo um cotidiano não alienado (Marinho, 2009).

Em complemento, Lutfi (1997), ao resgatar a frase “fazer emergir o extraordinário daquilo que é ordinário”, assinala que o cotidiano deve ser estudado nas dinâmicas do “caminhar para uma maior precisão conceitual”, bem como dos pressupostos político-pedagógicos subjacentes a esse enfoque. Trata-se de revisitar o cotidiano com base nos estudos de Agnes Heller e Henry Lefebvre, visto que os autores abordam, em suas obras, aspectos relacionados à vida cotidiana e à cotidianidade. O ponto em comum entre as duas obras é que o processo de elevação sobre o cotidiano implica sempre um novo olhar para o próprio cotidiano. Heller (1989) dispõe que as pessoas vivem a vida cotidiana e não é possível desconectar-se dela por inteiro, pois é heterogênea e baseia-se em visões provisórias e generalistas. Essa ideia ancora-se na Sociologia da tríade dos espaços, de Lefebvre, compreendendo as três dimensões principais da vida humana: o vivido, no qual o indivíduo está imerso; o percebido, em que o sujeito assimila conhecimento e informações; e o concebido, no qual a pessoa concebe ideias.

Lutfi (1989; 1997; 2005) destaca que podemos ter noção da própria cotidianidade e do enriquecimento da esfera cotidiana a partir de conhecimentos da Ciência. Contudo, menciona que “[...] corremos o risco de ser enquadrados em concepções de cotidiano que não é o que pretendemos” (Lutfi, 1989, p. 5). Considerando o que temos visto nos últimos anos, que é justamente a concepção fugaz e motivacional que se pretendia evitar, por propor uma abordagem do

cotidiano para motivar os alunos a partir de curiosidades, exemplos que ficam entre o sensacional, o fantástico e o superinteressante, é que precisamos adotar uma vigilância epistemológica sobre o conceito de cotidiano, no sentido de indicar novas possibilidades de estudos, tendo como ponto de partida algumas pesquisas já realizadas.

Apenas o uso de fatos e temáticas relacionados ao cotidiano não é suficiente para que o estudante tome decisões enquanto cidadão. Geralmente, o cotidiano é usado como uma das maneiras de tornar a Química mais atrativa, necessária e indispensável, de modo que ocorra um maior engajamento nos processos de ensino e de aprendizagem. Mas não basta mencionar os fatos, é preciso compreender os conceitos e desenvolver a capacidade de tomar decisões, fazer escolhas e posicionar-se perante eles. É necessário entender que muitas atividades presentes no cotidiano envolvem processos físicos, químicos e bioquímicos que passam despercebidos, ou

Apenas o uso de fatos e temáticas relacionados ao cotidiano não é suficiente para que o estudante tome decisões enquanto cidadão. Geralmente, o cotidiano é usado como uma das maneiras de tornar a Química mais atrativa, necessária e indispensável, de modo que ocorra um maior engajamento nos processos de ensino e de aprendizagem. Mas não basta mencionar os fatos, é preciso compreender os conceitos e desenvolver a capacidade de tomar decisões, fazer escolhas e posicionar-se perante eles.

seja, são processos vividos, sobre os quais não são tecidas reflexões — elas é que poderiam levar-nos a níveis acima da cotidianidade (Lutfi, 1997). Portanto, a Química não pode ficar apenas no cotidiano enquanto processo, mas dentro de uma concepção que destaque seu papel social, político, econômico e ambiental.

Indubitavelmente, o maior exemplo desse tipo de concepção de cotidiano está presente na coleção de livros didáticos “Química na abordagem do cotidiano”, que popularizou o termo cotidiano entre os professores de Química. No entanto, como destacado por Wartha *et al.* (2013), com um olhar mais aprofundado sobre as ideias dessa abordagem de ensino, é possível perceber que a concepção trazida pela obra citada não permite estabelecer relações mais amplas entre os conhecimentos científicos (conceito) e prováveis situações vivenciadas pelos estudantes (contexto), pois apresenta fatos isolados, no sentido de “dourar a pílula” (Lutfi, 1989).

Levando isso em consideração, pretendemos, neste trabalho, colocar em discussão nosso ponto de vista sobre o papel do cotidiano nas abordagens de ensino na área de Química. Buscamos, assim, apresentar um resgate sobre a ideia de cotidiano a partir de uma análise mais profunda sobre a interpretação das ideias do cotidiano, que, a nosso ver, devem ser repensadas tanto por professores como por pesquisadores na área de Ensino de Química.

A inversão do cotidiano nas abordagens metodológicas e na pesquisa

Como mencionado, no estudo realizado por Wartha *et al.* (2013), são salientadas as várias formas de uso do cotidiano nas pesquisas e práticas pedagógicas. Os autores dispõem que a utilização do termo usado com mais frequência é aquela resumida à forma de exemplificação de fatores do dia a dia para a explicação de conceitos científicos, resultando numa caracterização secundária, atribuindo-o, também, de modo exclusivo, à condição motivacional perante os conhecimentos. Dessa forma, o cotidiano é interpretado como sinônimo de dia a dia, e esse fator é utilizado para fomentar discussões que não se aproximam de um ensino de Química que visa superar o cotidiano, mas, sim, que o utiliza como base.

Duarte (1993, p. 74) discute o significado adotado em torno do cotidiano, apontando que

[...] Não se trata de considerarmos certo ou errado usar o termo cotidiano para designar o dia a dia escolar, apenas por estarmos trabalhando com uma determinada teoria na qual o termo cotidiano não é empregado com o significado do dia a dia. Essa seria uma exigência que, além de pernóstica, não traduziria corretamente o espírito de nosso questionamento, que está dirigido não ao uso em si mesmo da palavra cotidiano, mas sim aos pressupostos que determinam a ausência da reflexão sobre o que seja esse objeto chamado cotidiano.

O termo cotidiano teve ampla disseminação no ensino de Química a partir da coleção de Peruzzo e Canto (2002) — “Química na abordagem do cotidiano”. No entanto, há de se destacar que, nos três volumes da coleção, os autores referem-se aos procedimentos metodológicos de uma investigação como observação de processos da vida cotidiana, como observar imagens do que constitui uma solução de água mineral e parafusos no fenômeno da ferrugem. Como questiona Bellini *et al.* (2010, p. 40): “[...] mas, são as imagens cotidianas atividades ‘experimentais’? Claro que não. As imagens, as ilustrações são recursos didáticos para trazer ao estudante alguma proposta de atividade ou de pensamento. As imagens não são a realidade, são a sua representação”. Os autores veem, nessa interpretação, um problema de nível metodológico, decorrente de um erro epistemológico, que é admitir apenas a observação como dimensão científica e, a partir dela, compreender a teoria. Embora a Química seja uma ciência experimental, ela não pode prescindir da observação pensada, ou seja, orientada por teorias, modelos e hipóteses.

Em seu estudo, Bellini *et al.* (2010, p. 41) argumentam que a abordagem do cotidiano proposta na coleção de Peruzzo e Canto (2002) e das outras edições que sucedem a primeira obra

[...] traz dois problemas. O primeiro relacionado à aprendizagem do aluno, uma vez que o induz à ideia de que os conhecimentos de química podem ser observados no seu cotidiano ou que estamos adotando o método científico ao observarmos a fervura da água, por exemplo. O segundo, relacionado à conduta epistemológica e didática do professor de química que, ao adotar o livro didático e sua noção de química do cotidiano, reforça o sentido comum de conhecimento que temos de química.

A coleção didática “Química na abordagem do cotidiano” não é a única a usar fatos e processos do cotidiano para a exemplificação de processos químicos da vida cotidiana — outras coleções mantêm um padrão semelhante. Essa coleção, no entanto, é a mais emblemática, pois foi a primeira a usar o termo cotidiano em seu próprio nome. Queremos chamar a atenção do leitor, do professor e dos estudantes para o fato de que a Química do cotidiano não representa apenas estabelecer uma relação entre o conceito de acidez e a foto de garrafa de vinagre ou entre o conceito de oxidação e a imagem de um prego enferrujado. O uso de imagens é fundamental no processo de elaboração conceitual em Química, todavia, uma abordagem do cotidiano não pode se resumir apenas à exemplificação da acidez e da oxidação a partir das imagens da substância ou de seu processo. Esse deveria ser apenas o ponto de partida para que se compreenda, por exemplo, a produção do ferro, a extração do minério, seu transporte, industrialização, bem como as questões ambientais e econômicas relacionadas a esse processo.

Dever-se-ia discutir, também, os acidentes em Mariana e Brumadinho, em Minas Gerais, assim como provocar questionamentos sobre uma sociedade do consumo. Aprender Química não é apenas aprender os conceitos, é também saber usá-los em tomada de decisões mais assertivas. Portanto, uma abordagem autêntica da ideia de cotidiano representa pensar todas essas questões e trazê-las para dentro de uma proposta de abordagem metodológica.

Para além da coleção didática que observamos, em algumas pesquisas realizadas em programas de pós-graduação, como teses e dissertações, é possível observar essa distorção do termo cotidiano, ao fazerem um uso simplista do conceito. Por exemplo, a dissertação de Lima (2016) utiliza vários termos para se referir ao cotidiano, como: “conceitos cotidianos”, “concepções da realidade”, “imediato”, “conhecimentos cotidianos” e “senso comum”. Creste (2019) aborda o cotidiano de maneira desconexa, como sinônimo de “dia a dia”, fato que evidencia a ausência do movimento de saída e retorno à prática social. Aragão (2012) apresenta concepções reducionistas em relação à prática social e ao cotidiano, que ainda se repetem ao longo da descrição do material didático-pedagógico sobre os modelos atômicos - num primeiro momento, refere-se ao cotidiano como o dia a dia dos estudantes.

Também, há estudos em outros países que se distanciam da concepção de cotidiano de Agnes Heller e Henri Lefebvre, apresentando ideias de cotidiano relacionados a motivação da aprendizagem buscando exemplos de fenômenos e processos próximos à realidade do estudante, como é o caso de autores como Bedoya-Peláez (2012) e Fernández-González e Jiménez-Granados (2013).

Na perspectiva do cotidiano que destaca seu papel social, político, econômico e ambiental foi possível identificar autores como Chassot *et al.* (1993), Silva e Moreira (2010), Santos e Schnetzler (1999), Cardoso e Colinvaux (2010), Santos e Mortimer (1999) que apresentam o termo cotidiano próximo a ideia trazida pelo professor Mansur Lutfi. Trazem o cotidiano numa perspectiva que não fica somente na abordagem aplicada e que, quando voltada ao social, não seja apenas no sentido de saciar uma curiosidade, enfatizando que o ensino de química deva ser voltado ao contexto de vida do estudante e que este tenha condições de agir na melhoria de sua qualidade de vida com o conhecimento adquirido.

Rosa e Tosta (2005) propõem que o cotidiano envolva as ciências no âmbito escolar, abordando um cotidiano que considere os acontecimentos físicos do dia a dia dos estudantes, fazendo-os perceber a química nesse contexto e, dando-lhes suporte, para que possam entender, explicar

e solucionar problemas no meio em que estão inseridos, transpondo seu conhecimento químico de modo a exercer criticamente sua cidadania.

Na busca por autores de outros países que fazem o uso do termo cotidiano, observou-se que estes, também, destacam e defendem uma perspectiva de cotidiano próximo ao que Agnes Heller e Henri Lefebvre defendem. Fernández-González *et al.* (2013) apresentam ideias de um ensino de química mais voltado para as questões sociais do aluno. Sánchez-Guadix *et al.* (2009) afirmam que somente será possível alcançar a alfabetização científica dos alunos por meio do cotidiano. Para tanto, o cotidiano deve estar inserido nas

escolas de forma que venha contribuir para a construção de uma sociedade crítica, com o empenho da escola. Jiménez-Liso *et al.* (2009) afirmam que a química cotidiana presente nas escolas não deve apenas motivar ou auxiliar nos planejamentos de situações problemáticas.

Silva (2019) afirma que o cotidiano deve estar integrado ao conteúdo, enquanto realidade imediata, apontando que este se trata de uma prática social. A realidade imediata está imersa na prática social, como é possível perceber na tríade dos espaços

vivido-percebido-concebido, observada a partir de esquemas de pensamento corriqueiros, conforme afirma Heller (1989), na medida em que pode não ocorrer uma reflexão mais elaborada do cotidiano. Nessa mesma linha de raciocínio, Mendes (2018) compreende o cotidiano pensando-o a partir de conhecimentos “espontâneos” ou “vivências”. Mesmo com a presença de discussões que entendem a superação do cotidiano, a autora afirma que, na instrumentalização, os conhecimentos científicos devem ser transmitidos por meio da “vivência” cotidiana.

Se aceitarmos a ideia de que a produção do conhecimento se dá no movimento entre a vida cotidiana e sua “superação” e “saídas”, torna-se necessário aprofundar a compreensão em torno de uma Abordagem do Cotidiano no Ensino de Ciências, daquilo que vem a ser autêntico, já que isso é imprescindível para relacionar o conhecimento mais elaborado - Ciência, Arte, Filosofia - à própria vida cotidiana.

Um estudo sobre o cotidiano deve permitir que o conhecimento científico não esteja isolado do mundo vivido, mas, sim, seja parte integrante dele. Essa abordagem poderá fazer com que o ensino vá além da mera transmissão de conteúdos científicos, proporcionando aos estudantes interpretações de mundo de forma mais crítica. Assim, eles podem aprender sobre Ciências e desenvolver uma compreensão mais profunda de como o conhecimento científico pode influenciar e ser influenciado por elementos da vida cotidiana.

Um estudo sobre o cotidiano deve permitir que o conhecimento científico não esteja isolado do mundo vivido, mas, sim, seja parte integrante dele. Essa abordagem poderá fazer com que o ensino vá além da mera transmissão de conteúdos científicos, proporcionando aos estudantes interpretações de mundo de forma mais crítica. Assim, eles podem aprender sobre Ciências e desenvolver uma compreensão mais profunda de como o conhecimento científico pode influenciar e ser influenciado por elementos da vida cotidiana.

Para entender melhor essa relação entre conceito e contexto numa abordagem do cotidiano, remetemo-nos, novamente, à tese de Lutfi (1989), na qual o autor apresenta cinco visões de cotidiano: i) motivar os alunos com curiosidades; ii) buscar ilustrações para o assunto que se está desenvolvendo; iii) apresentar dados históricos que passam a ideia de uma evolução linear, no sentido de problematizar cada tópico de conteúdo; iv) esboçar projetos ligados às questões ambientais, de alimentos, apresentando um teor crítico; e v) considerar o cotidiano para além de uma relação individual com a sociedade, pois existem mecanismos de acomodação e alienação que permeiam as classes sociais.

Essa última visão de cotidiano implica entender como as questões sociais, econômicas e ambientais aparecem em nossa vida diária. Como afirma Lefebvre (2013), é fazer emergir o extraordinário daquilo que é ordinário. Lefebvre (1971) desenvolveu uma abordagem complexa e multifacetada para compreender o cotidiano. Ele argumentou que o cotidiano é mais do que apenas uma série de atividades rotineiras; é um espaço em que as dinâmicas sociais, culturais e políticas se manifestam. Para Lefebvre, o cotidiano tem três dimensões principais de espaços, uma tríade: o vivido, o percebido e o concebido. A princípio, Lefebvre tem sua produção no campo da Geografia sobre o ser humano em sociedade, porém os contributos das proposições do filósofo francês ecoam em outras áreas, como no âmbito da Química. E é sobre essa forma de ver o cotidiano, a partir dos espaços, que pretendemos tecer nossas reflexões no ensino de Química.

Concebido, vivido e percebido são categorias analíticas utilizadas como inspiração nas elaborações de Lefebvre (1971), que foram adaptadas e trazidas para o contexto do ensino de Química por Lutfi (1989), considerando as dimensões mental, experiencial e social do conceito de espaço na vida cotidiana. O cotidiano vivido é o da experiência prática da vida diária, pois envolve uma série de relações complexas entre o imaginário e o simbólico, que, embora passíveis de serem analisadas por um campo teórico, são pouco utilizadas pelas pessoas no dia a dia delas. É a vida cotidiana experimentada pelas pessoas em sua rotina, incluindo suas interações sociais, tarefas domésticas, trabalho, lazer, e assim por diante. Para Lefebvre (1971; 2013), o espaço vivido não é apenas uma sequência de eventos, mas um espaço em que as relações sociais são construídas e as pessoas desenvolvem sua identidade.

Por sua vez, o espaço percebido, considerado um espaço social, apresenta-se pelos órgãos dos sentidos, mas também por meio do mundo incorporado pelas práticas sociais, na relação com as materialidades que as compõem. O cotidiano percebido refere-se à forma como as pessoas percebem e interpretam as informações ou conhecimentos que se aportam em sua vida cotidiana. Normalmente, as informações ou conhecimentos sofrem determinados filtros, que passam a compor a forma de pensar do sujeito, como concebe o que

o rodeia, dado que suas percepções são moldadas por fatores culturais, sociais e históricos, os quais variam de pessoa para pessoa. O filósofo argumenta que a percepção do cotidiano é influenciada pelas representações simbólicas e pelas narrativas culturais, o que pode afetar a maneira como as pessoas compreendem e dão sentido às suas experiências diárias.

Por fim, o cotidiano concebido refere-se às representações e construções intelectuais do cotidiano que as pessoas adquirem para si, ou seja, como as relações entre o vivido e o percebido moldam uma pessoa. Se um determinado sujeito interage com escritos, falas e conhecimentos advindos de pensadores, filósofos, cientistas e outras pessoas que teorizam sobre a vida diária, ele tende a ser menos alienado. No entanto, como Lefebvre (1971; 2013) argumenta, o cotidiano concebido pode ser influenciado por ideologias e discursos dominantes que moldam nossa compreensão coletiva e podem ser usados para justificar ou questionar estruturas sociais existentes, logo esse sujeito tende à alienação. O cotidiano concebido pode ser entendido como próximo à história; o cotidiano vivido, associado às práticas cotidianas das e nas instituições de socialização; e o cotidiano percebido, aos sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas trajetórias (Stecanela, 2016). Assim, para que, no espaço concebido, as pessoas não sejam impregnadas totalmente pelas falas dos dominantes e seus discursos regulatórios, o espaço percebido deve ser enriquecido com informações sérias e conhecimento sistematizado, o que, para Marinho, pode se dar pela Arte, pela Filosofia e pelas Ciências (Marinho, 2009).

Lefebvre enfatiza que o cotidiano não é apenas uma questão de hábitos e rotinas, mas também uma arena na qual as lutas sociais, a alienação e a resistência podem ocorrer. Assim, sua filosofia propõe analisar o cotidiano em suas múltiplas dimensões e entender como ele reflete e influencia a sociedade como um todo. Como refletiu a filósofa Agnes Heller, que considerava o estudo do cotidiano uma arena crucial para entender a vida social e as experiências individuais, a interação entre o macro e o micro níveis da sociedade, no cotidiano as pessoas vivem suas vidas, fazem escolhas, exercem poder e enfrentam desafios.

Portanto, resgatando as ideias de cotidiano de Agnes Heller e Henri Lefebvre e apoiados na abordagem sociológica da Química de Lutfi (1997), queremos propor uma reflexão sobre as possibilidades de uma abordagem do cotidiano no ensino de Química mais autêntica, tendo como foco a problematização de temas sociais, ambientais, econômicos e industriais que impactam o cotidiano vivido desses sujeitos. Assim, a ciência poderá fornecer elementos para perceber outras relações desse mesmo cotidiano, ou seja, o cotidiano percebido. Ao final, com a apropriação das Ciências e dos conceitos com forte relação com o contexto, há potencial para se trabalhar um novo cotidiano, o concebido.

Uma abordagem do cotidiano no ensino de Química se dá a partir do questionamento do próprio cotidiano e deve retornar a esse mesmo cotidiano, mas com uma diferença e com um olhar da ciência Química. Portanto, há uma sólida relação entre os cotidianos vivido, percebido e concebido. O

cotidiano não está apenas no campo da exemplificação, não se trata de usar o fator do contexto para motivar os estudantes a aprenderem os conteúdos de Ciências. A Figura 1 procura demonstrar a forte relação e interação entre os três espaços do cotidiano que sempre devem se fazer presentes em uma abordagem do cotidiano autêntica no ensino de Química.



Figura 1: Representação dos espaços a partir do Modelo de Lefebvre. Fonte: Adaptado de Lefebvre (2013).

No processo de adequação do Modelo de Lefebvre ao ensino de Química, a inserção do contexto se dá com base em questionamentos sobre a experiência vivida, basicamente a partir de situações do cotidiano vivido. Essas situações, quando problematizadas, podem propiciar uma certa materialização de procedimentos e práticas capazes de levar o indivíduo a perceber (sentir) a situação posta, numa forte relação entre as experiências vividas e os conhecimentos e informações recebidas, adquiridos em diferentes fontes, mas principalmente na escola. Já o espaço concebido compreende a forma como o indivíduo aprende o percebido, aquilo que foi pensado com ou sem reflexão. Assim, naquilo que foi concebido a partir da reflexão da relação contexto-conceito, para a compreensão das situações no espaço vivido, o sujeito tende a se tornar mais crítico, já, ao contrário, sem reflexão, o sujeito perde em poder de pensamento crítico.

Vivido, percebido e concebido: cotidiano como uma abordagem autêntica

Defendemos a ideia de que algumas abordagens metodológicas no ensino de Ciências e Química, como a abordagem problematizadora com base nos três momentos pedagógicos (Delizoicov *et al.*, 2011), a abordagem com orientação CTS (Auler, 2002, 2007; Santos, 2008) e a proposta pela

Defendemos a ideia de que algumas abordagens metodológicas no ensino de Ciências e Química, como a abordagem problematizadora com base nos três momentos pedagógicos (Delizoicov *et al.*, 2011), a abordagem com orientação CTS (Auler, 2002, 2007; Santos, 2008) e a proposta pela Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), idealizada por Dermeval Saviani, permitem trabalhar o conceito de cotidiano de maneira autêntica, como queremos demonstrar neste texto.

Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), idealizada por Dermeval Saviani, permitem trabalhar o conceito de cotidiano de maneira autêntica, como queremos demonstrar neste texto. Outrossim, iremos promover essa sistematização de modo comparativo com o ensino por pesquisa, de Cachapuz *et al.* (2002), dada a inserção dessa proposta no contexto brasileiro.

A partir da concepção dialógico-problematizadora de Freire (1987), Delizoicov *et al.* (2011, p. 200) propõem, para o desenvolvimento de uma abordagem temática, uma atividade de ensino organizada em sala de sala, de modo a possibilitar três momentos, denominados “Momentos Pedagógicos”, com funções específicas e diferenciadas. No primeiro momento — “problematização inicial” —, o professor trará para a sala de aula situações reais que os estudantes conhecem e vivenciam; esse é um momento em que eles são desafiados a expor o que pensam sobre a temática. O professor, com sua função mediadora, deve concentrar-se mais em questionar e problematizar esse conhecimento, fomentando discussões entre os estudantes. O objetivo desse momento é propiciar um distanciamento crítico sobre o “vivido”, o contexto.

No segundo momento — “organização do conhecimento” —, os estudantes irão relacionar os conhecimentos científicos selecionados pelo professor com os temas levantados na problematização inicial, de modo a buscar sua compreensão e dos temas, com base, também, na ciência. Trata-se do “cotidiano percebido”, em que a ciência permite novos olhares em torno dos mesmos temas e novas apropriações de conhecimentos.

Por fim, no terceiro momento — “aplicação do conhecimento” —, é abordado sistematicamente o conhecimento incorporado pelo estudante, sendo analisadas e interpretadas as situações que determinaram seu estudo. Os estudantes são capacitados para empregar seus conhecimentos e articular a conceituação científica a situações reais, o que podemos denominar de “construção de significados na relação percebido e concebido”.

Para além da interpretação do Modelo Tríade de Lefebvre, é possível perceber que as reflexões de Agnes Heller sobre o cotidiano e a vida social correlacionam-se indiretamente com a pedagogia de Paulo Freire, especialmente no que diz respeito à compreensão das experiências e das vivências cotidianas dos estudantes. Freire (1987) enfatizou a importância de se reconhecer as realidades concretas dos estudantes e de contextualizar o ensino para torná-lo significativo em suas vidas. Essa ênfase dada à conexão entre a educação e a vida cotidiana pode ser vista como alinhada ao que propõe Heller nas experiências cotidianas e na construção da identidade. A abordagem de Lefebvre em relação ao espaço, especialmente ao conceito de “espaço vivido”, também está ancorada

indiretamente à pedagogia de Freire, pois este destacou a importância de se entender o espaço social e cultural em que a educação ocorre. Ele argumentou que os processos de ensino e de aprendizagem devem levar em consideração os contextos espacial e social dos alunos.

Em resumo, embora Agnes Heller e Henri Lefebvre não tenham sido influências diretas nas ideias de Paulo Freire, seus estudos relacionados ao cotidiano, à experiência e ao espaço social apresentam afinidades conceituais com a perspectiva freiriana. Isso, porque pautam-se num modelo de educação centrado no aluno, que valoriza suas experiências e considera os contextos social e cultural em que a educação ocorre.

As propostas de Auler (2007) e Santos (2008), que fazem uma aproximação com a visão de ensino progressista de Freire, também apresentam possibilidades de adequação aos três espaços do cotidiano. Isso implica a necessidade de evidenciar o campo das perspectivas CTS do qual estamos falando, pois há proposições diversas com o mesmo rótulo, que vão desde concepções totalmente positivistas até críticas e relativistas (Santos, 2008). Há abordagens CTS com a concepção de participação social que perpassam o mero reconhecimento da ciência e da tecnologia ou que defendem a busca por engajamento, para que as pessoas possam interferir criticamente nas esferas da vida cotidiana. No entanto, algumas propostas CTS têm permanecido no nível do reconhecimento, em detrimento de propostas mais críticas, como a de abordagem CTS, apresentada e discutida por Auler (2003, 2007) e Santos (2007).

Ainda nesse campo da CTS, Auler e Delizoicov (2021) propõem uma perspectiva ampliada de ACT (Alfabetização Científica e Tecnológica), como a busca da compreensão sobre as interações entre essas áreas. Em outros termos, o ensino de conceitos está associado ao desvelamento de mitos vinculados à CT. Por sua vez, tal aspecto remete à discussão sobre a dinâmica de produção e apropriação do conhecimento científico-tecnológico. Auler (2007) defende, a partir da *práxis* educacional resultante da aproximação entre os pressupostos de Freire e os encaminhamentos dados ao enfoque CTS, que o ponto de partida para a aprendizagem deve ser as situações-problema, especialmente aquelas relativas a contextos reais, o que pode ser caracterizado como o cotidiano vivido. Essa perspectiva aponta para uma educação em Ciências que valoriza as relações entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA), em particular a variante Ambiente/Ciência/Sociedade (ACS), na qual “Ambiente” e “Sociedade” não surgem como meras aplicações, mas como ponto de partida e ponto de chegada.

Na tentativa de fazermos o contraponto com o cotidiano percebido, trazemos o seguinte questionamento: Os conteúdos disciplinares é que estão em função do tema ou o tema é que está em função de conteúdos disciplinares? No caso de os conteúdos estarem em função do tema — proposição com a qual concordamos —, pois no processo de configuração curricular é definido o tema, surge a pergunta: que conteúdos disciplinares e conhecimentos são necessários para a compreensão do tema? Perceber o tema sob diferentes

perspectivas é uma condição necessária para estabelecer relações entre o vivido e o percebido. Como afirma Auler (2007, p. 6), “[...] o eixo da organização curricular são os temas, não mais a lógica interna da ciência, sendo que esta não é desconsiderada”. No entanto, a forma prevalente no ensino de Ciências é aquela que apresenta o tema em função de conteúdos disciplinares definidos *a priori*, ou seja, o tema comparece para dinamizar, motivar o desenvolvimento dos currículos.

Nas palavras de Auler (2007, p. 8), o concebido:

“[...] na democratização das decisões em temas sociais que envolvem Ciência-Tecnologia (CT), objetivo do movimento CTS, contém elementos comuns à matriz teórico-filosófica adotada pelo educador brasileiro, já que este defende o princípio de que alfabetizar, muito mais do que ler palavras, deve propiciar a leitura crítica da realidade”.

É fundamental que, no cotidiano concebido, os estudantes sejam colocados como sujeitos históricos, não como meros objetos, imersos na cultura do silêncio.

Em se tratando da Pedagogia Histórico Crítica (PHC), que assume uma postura crítica e contra hegemônica da prática educativa diante da contradição produzida pelo modo de produção capitalista, Saviani (2011) aponta que a PHC parte da especificidade do objeto e da natureza da educação, compreendida como modalidade da prática social, na possibilidade de atuar na emancipação dos sujeitos por meio da apropriação dos elementos culturais produzidos historicamente. A PHC resgata a importância da escola na transmissão do saber intencional e sistematizado para mediar a relação entre as esferas do cotidiano e do não cotidiano da prática social dirigida à formação humana.

Saviani (2011) destaca cinco passos metodológicos propostos pela PHC. O primeiro se trata da prática social. O segundo diz respeito à problematização, sendo identificados os problemas suscitados pela prática social, mediante a detecção de questões que precisam ser resolvidas no âmbito da própria prática social. Vale dizer que esses dois primeiros passos podem ser relacionados ao espaço vivido. O terceiro passo refere-se à disposição dos conteúdos teóricos necessários para a resolução do problema detectado pela prática social. O quarto passo, denominado catarse, compreende a assimilação dos conhecimentos produzidos historicamente e sua transformação em elementos que auxiliem na *práxis* desenvolvida em sociedade - podem estar relacionados ao percebido. E, por fim, o último passo é a própria prática social, que agora será ressignificada por conta dos conteúdos transmitidos em sala de aula, ou seja, o concebido.

Essas três abordagens têm o potencial de desenvolver os três aspectos do cotidiano em toda a sua dimensão e permitir o desenvolvimento de uma educação mais crítica e emancipadora. No entanto, o que vemos, na maioria das vezes, tanto em materiais didáticos como em artigos na área de ensino de Química, é uma inversão desse cotidiano.

Outra abordagem que eleva o contexto e é bastante difundida no âmbito do ensino de Química é a proposta dos pesquisadores portugueses António Cachapuz, João Praia e Manuela Jorge, o Ensino por Pesquisa (EPP). O modelo de ensino sugerido por esses pesquisadores apresenta três etapas distintas, mas não desconexas, que são: problematização, metodologias de trabalho e avaliação terminal da aprendizagem e do ensino (Cachapuz *et al.*, 2002). Na problematização, há uma forte correlação com o espaço vivido, pois os autores destacam situações-problema imersas nas relações CTSA, mas que consideram saberes pessoais, culturais, sociais e até mesmo saberes acadêmicos que os estudantes apresentam.

Ainda na descrição da proposta dos pesquisadores, a partir da problematização, podemos argumentar que a relação percebida e concebida intencionalmente é provocada, dado que nas metodologias de trabalho o estudante deverá buscar responder às questões geradas a partir do vivido, assim como testar hipóteses e estratégias amparadas em critérios teóricos. É nessa fase que a inserção de conhecimento químico e de outros conhecimentos deve servir para a reflexão crítica, buscando fornecer as melhores respostas, que, por sua vez, irão compor o concebido do sujeito estudante. Por fim, e não de forma linear e aquém das anteriores, ocorre a etapa da avaliação terminal da aprendizagem e do ensino, em que o professor deverá avaliar os conhecimentos dos estudantes, suas capacidades, atitudes e valores e o modo como se deu a aprendizagem, o que pode ser caracterizado como o que ocorre no âmbito do concebido.

Ao realizarmos o debate sobre a autenticidade das abordagens do cotidiano, não entendemos que as propostas discutidas tenham, de fato, base nas ideias de espaço de Henri Lefebvre e nos esquemas de pensamento de Agnes Heller. Nosso propósito, aqui, é demonstrar que as ideias do cotidiano foram colocadas num plano reducionista, na medida em que foram realizadas ligeiras apropriações das situações do dia a dia das pessoas para ensinar Química, o que não contribui para um debate significativo. Evidenciamos que os elementos que estruturam as ideias do cotidiano problematizado por Lufti podem ser verificados em propostas de ensino que embasam estudos atuais sobre o ensino de Química; em alguns desses estudos, há o argumento de que as propostas “superam” a abordagem do cotidiano.

Propostas que defendem a prática pedagógica baseada na utilização de fatos do dia a dia para ensinar conteúdos científicos colocam o cotidiano em um papel secundário, ou seja, este serve como exemplificação ou ilustração para o ensino de conhecimentos químicos. Jiménez Lizo *et al.*

(2002) apontam que o estudo nessa perspectiva utiliza os fenômenos cotidianos nas aulas como exemplos imersos em meio aos conhecimentos científicos teóricos, numa tentativa de torná-las mais compreensíveis. Os autores destacam que a alfabetização científica, do ponto de vista do estudo do cotidiano, recaiu sobre o reducionismo de aumentar, nas aulas, o número de exemplos do cotidiano. Ressaltamos que é preciso conhecer o aluno enquanto um sujeito inserido num contexto social, do qual deverá emergir o conhecimento a ser problematizado, distante da “educação bancária” (Freire, 1987), em que o saber do professor é depositado no aluno. Portanto, a discussão de questões sociais e do ensino de conceitos se aproxima da educação para a libertação, de Freire, assim como faz parte das ideias do movimento CTS, no campo da educação, ao vislumbrar desenvolver nos alunos atitudes e valores cidadãos.

Algumas considerações

O posicionamento epistemológico que tomamos sobre determinados conceitos em nossas atividades são determinantes nos posicionamentos metodológicos que realizamos em sala de aula. Uma abordagem autêntica do cotidiano no ensino de Química deve ser integrada e crítica, considerando as experiências práticas dos alunos, mediante a identificação de situações relevantes do cotidiano e a problematização dessas situações, a fim de torná-las objeto de estudo (espaço vivido). Ao problematizarem essas situações, os alunos passam a perceber as conexões entre suas experiências cotidianas e os conhecimentos químicos.

Essa percepção é mediada pelas informações e práticas educativas sistematizadas na escola (espaço percebido). Por meio da reflexão e da assimilação dos conhecimentos teóricos, os alunos transformam esses conhecimentos em ferramentas para que possam atuar criticamente sobre suas realidades, ressignificando suas práticas sociais (espaço concebido).

Nas abordagens mencionadas, como a abordagem problematizadora, com base nos três momentos pedagógicos, proposta por Delizoicov *et al.* (2011), a orientação CTS, de Auler (2002, 2007) e Santos (2008), a PHC, de Saviani, e o Ensino por Pesquisa, de Cachapuz *et al.* (2002), o ensino deve partir da prática social. É fundamental pensar o ensino de Química não apenas como uma transmissão de conhecimentos científicos, mas também como uma oportunidade de promover uma compreensão crítica do mundo, permitindo que os estudantes questionem e transformem suas realidades sociais, econômicas e ambientais.

Edson José Wartha (ejwartha@academico.ufs.br) é licenciado em Química pela UFSC e doutor em Ensino de Ciências pela USP. Atualmente é professor associado IV da Universidade Federal de Sergipe. **Erivanildo Lopes da Silva** (erivanildo@academico.ufs.br) é licenciado em Química pela UNIFEI e doutor em Ensino, História e Filosofia pela UFBA. Atualmente é professor associado IV

da Universidade Federal de Sergipe. **Mansur Lutfi** (mlutfi@uol.com.br) é bacharel e licenciado em Química pela Universidade de São Paulo, é mestre e doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e possui pós-doutorado pela Universidade Paris VI. Atualmente é professor aposentado da Universidade Estadual de Campinas.

Referências

ARAGÃO, A. S. *Ensino de química para alunos cegos: desafios no ensino médio*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

AULER, D. Enfoque ciência-tecnologia-sociedade: pressupostos para o contexto brasileiro. *Ciência & Ensino*, v. 1, n. esp., 20 p. 2007.

AULER, D. e DELIZOICOV, D. Alfabetização científico-tecnológica para quê?. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 3, n. 2, p. 122-134, 2001.

AULER, D. Alfabetização científico-tecnológica: um novo paradigma?. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 5, n. 01, p. 68-83, 2003.

AULER, D. *Interações entre Ciência-Tecnologia-Sociedade no contexto da formação de professores de ciências*. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

BEDOYA-PELÁEZ, J.A. *Compilación de propuestas de guías didácticas de química experimental desde lo cotidiano para los contenidos de grado décimo y undécimo de educación media colombiana*. Universidad Nacional de Colombia, Maestría en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales Medellín, Colombia, 2012.

BELLINI, M.; PAVANELLO, R. M. e BATISTA, J. M. O que é método científico na química do cotidiano Thé scientific method in day-to-day chemistry. *Ensino, Saúde e Ambiente*, v. 3, n. 3, 2010.

CACHAPUZ, A.; PRAIA, J. e JORGE, M. *Ciência, educação em ciência e ensino de ciências*. Lisboa: Ministério da Educação, 2002.

CARDOSO, S. P. e COLINVAUX, D. Explorando a motivação para estudar química. *Química Nova*, v. 23, n. 3, p. 401-404, 2000.

CHASSOT, A. I.; SCHROEDER, O. E.; PINO, D. C. J.; SALGADO, M. D. T. e KRUGER, V. Química do cotidiano: pressupostos teóricos para a elaboração de material didático alternativo. *Espaços da Escola*, v. 10, p. 47-53, 1993.

CRESTE, J. F. *O esvaziamento dos conteúdos matemáticos no currículo do estado de São Paulo: consequências no ensino de química*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2019.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. P.; PERAMBUCO, M. M. C. A. *Ensino de Ciências: Fundamentos e Métodos*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DUARTE, N. *A individualidade para-si*. Campinas: Autores Associados, 1993.

FERNÁNDEZ-GONZALEZ, M. e JIMÉNEZ-GRANADOS, A. La química cotidiana en documentos de uso escolar: análisis y clasificación. *Educación Química*, v. 25, n. 1, p. 13, 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GONZÁLEZ, M. F. e GRANADOS, A. J. La química cotidiana en documentos de uso escolar: análisis y clasificación. *Educación*

Química, v. 25, n. 1, p. 7-13, 2014.

HELLER, A. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

HELLER, A. *Cotidiano e história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

JIMÉNEZ-LISO, M.R.; SANCCHES-GUADIX, M.A. e MANUEL, E.T.D. Química cotidiana para la alfabetización científica: realidad o utopia? *Educación Química*, v. 13, n. 4, 2002.

JIMÉNEZ-LISO, M. R. e MANUEL, E.T.D. La química cotidiana, una oportunidad para el desarrollo profesional del profesorado. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, v. 8, n. 3, p. 878-900, 2009.

LEFEBVRE, H. *Everyday life in the modern world*. Translated by Sacha Rabinovitch. London: Penguin, 1971.

LEFEBVRE, H. *La producción del espacio*. Madrid: Capitán Swing, 2013.

LEFEBVRE, H. *Everyday life in the modern world*. New Brunswick. 1984.

LIMA, C. *Ensino dos conceitos ácido e base na perspectiva histórico-crítica*. Dissertação de Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Universidade Federal da Bahia, Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2016.

LUTFI, M. *Os ferrados e os cromados: produção social e apropriação privada do conhecimento químico*. 2ª ed. Ijuí-RS: Ed. Unijuí, 2005.

LUTFI, M. A abordagem sociológica do ensino de Química. *Ciência & Ensino*, v. 3, 1997.

LUTFI, M. *Produção social e apropriação privada do conhecimento químico*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

MARINHO, B. R. *A formação do professor reflexivo sob o olhar da epistemologia marxiana*. Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2009.

MENDES, M. P. L. *Transformação da matéria: Uma abordagem sócio-histórica do conceito moderno de transformação química*. Tese de Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2018.

NASCIMENTO, I. C. *Conteúdos de química e contextualização: articulações realizadas por alunos do ensino médio*. Dissertação de Mestrado em Ensino de Ciências, Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química, Instituto de Biociências, São Paulo, 2017.

PERUZZO, F. M. e CANTO, E. L. *Química: na abordagem do cotidiano*. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2002.

ROSA, M. I. P. e TOSTA, A. H. O lugar da química na escola: movimentos constitutivos da disciplina no cotidiano escolar. *Ciência & Educação*, v. 11, n. 2, p. 253-262, 2005.

SANTOS, W. L. P. Educação Científica Humanística em Uma Perspectiva Freiriana: Resgatando a Função do Ensino de CTS. *Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, v. 1, n. 1, p. 109-131, 2008.

SANTOS, W. L. P. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. *Revista brasileira de educação*, v. 12, p. 474-492, 2007.

SANTOS, W. L. P. e MORTIMER, E. F. A dimensão social do ensino de química – um estudo exploratório da visão de professores. *II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, p. 1-9, 2005.

SANTOS, W. L. P., SCHNETZLER, R. P. Função Social: O que significa ensino de química para formar o cidadão? *Química Nova na Escola*, v. 4, p. 28-34, 1996.

SANCHES-GUADIX, M.A.; LISO, M.R e TORRES, E. M. *Condiciones de uso de La Química Cotidiana*. Ed. ALDEQ, Madrid, 2003.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11ª ed. Campinas: Autores Associados (Coleção educação contemporânea), 2011.

SILVA, E. L. *Contextualização no ensino de química: ideias e proposições de um grupo de professores*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SILVA, J. I. e MOREIRA, E. M. S. Saber cotidiano e saber escolar: uma análise epistemológica e didática. *R. Educ. Públ*, v. 19, n. 39, p. 13-28, 2010.

SILVA, M. T. *Experimentação no ensino de química: um enfoque histórico-crítico*. Dissertação de Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

STECANELA, N. O direito à educação e o cotidiano escolar: dimensões do concebido, do vivido e do percebido. *Educação*, v. 39, n. 3, p. 344-356, 2016.

WARTHA, E. J; SILVA, E.L. e BEJARANO, N. R. R. Cotidiano e contextualização no ensino de química. *Química Nova na Escola*, v. 35, n. 2, p. 84-91, 2013.

Abstract: *Revisiting everyday life in Chemistry teaching: a poorly understood concept.* This essay proposes a return to the concept of Everyday Life. It was developed with the objective of reflecting on the meanings given to the term Everyday Life, seeking to understand its importance, its trajectory, and its implications in the field of teaching and research in Chemistry Education, which are often mistaken. The study was carried out by reviewing studies already carried out on this subject and presenting teaching strategies that, in our view, are more effective in approaching Everyday Life. As a result, we can state that, in both teaching and research proposals in the area, the concept of Everyday Life continues to be poorly understood. On the other hand, there are methodological approaches and strategies that allow an authentic approach to Everyday Life in Chemistry Education.

Keywords: triads of spaces, misunderstood concept, everyday life