

Ivan Penteado Dourado

INSTITUCIONALIZAÇÃO DO SENSO COMUM
OPINATIVO BRASILEIRO: RESPONSABILIZAÇÃO
EDUCATIVO-INSTITUCIONAL NO FECHAMENTO
PREMATURO DAS CONSCIÊNCIAS SOCIAIS

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, na linha de políticas educacionais, sob a orientação do Professor Doutor Telmo Marcon.

PASSO FUNDO

2017

Agradecimentos

Primeiramente, ao orientador-amigo Telmo Marcon, que abriu as portas do programa, dedicando o seu tempo e a experiência, durante todo o processo de amadurecimento intelectual e humano. Aos grupos de pesquisa oferecidos pelo programa, em especial, ao Grupo de Estudos em Jessé Souza na linha de Políticas Educacionais e às Leituras Dirigidas em Hannah Arendt na linha de Fundamentos da Educação, ambos pertencentes ao PPG-EDU (UPF). Evidentemente, assumo a responsabilidade pelas posições que pessoalmente assumo ao longo das minhas análises, mas, sinceramente, gostaria de agradecer a todos os professores, colegas e funcionários que me propiciaram a oportunidade de um prazeroso convívio e trocas de experiências e saberes. Prefiro não citá-los nominalmente, mas cada um saberá, na leitura desta pesquisa, a sua devida importância em todo esse processo. Em especial, agradeço aos colegas e amigos Cleriston e Patrícia, que puderam trocar sugestões e referências fundamentais ao longo desta caminhada. E, por fim, a toda minha família, amigos e vida minha (vulgo ‘minduim’), que me trouxeram leveza, compreensão e principalmente ternura, fundamentais durante toda essa empreitada. A todas essas pessoas, dedico a presente pesquisa.

RESUMO

O trabalho problematiza o papel das instituições educativas na institucionalização do senso comum pela mediação do ensino e da produção do conhecimento sociológico, buscando compreender como ocorre a formação de posturas simplificadoras sobre a realidade sociopolítica. A pesquisa foi orientada pelos seguintes objetivos: reconstruir as principais compreensões sobre o senso comum; problematizar os níveis de consciência com base em Paulo Freire; aprofundar a dimensão social no contexto da modernidade ocidental; analisar criticamente a compreensão de modernidade sociocultural e política no contexto brasileiro. Ancorada no método bibliográfico, a pesquisa estabeleceu um diálogo com autores de diferentes tradições, com destaque para Boaventura de Sousa Santos, Hannah Arendt, Paulo Freire e Pierre Bourdieu. Com base nesses e outros autores, foi possível propor três categorias epistemológicas de senso comum: o de oposição, o de essência negativa e o de essência positiva. O problema de pesquisa - quais as interferências institucionais e que elementos socioeducacionais e históricos contribuem para a institucionalização e reprodução do senso comum opinativo na sociedade brasileira? - foi formulado com base nas produções teóricas e nas vivências do pesquisador em sala de aula, especialmente como professor na disciplina de Sociologia, tanto no Ensino Médio como no Ensino Superior. No confronto entre essa experiência e as reflexões produzidas por diferentes autores e tradições, foi possível concluir que o senso comum, compreendido como um tipo de conhecimento opinativo, precisa ser problematizado em cada contexto. A educação sociológica seria a principal responsável por “furar a bolha” do senso comum opinativo sobre o social, por meio da ampliação do nível de consciência dos sujeitos, uma vez que se reconhece a impossibilidade de abandonar o senso comum e a necessidade de ocorrer uma profunda modificação da sua essência e a sua abertura à complexidade. Ao concluir o processo investigativo, produziram-se as seguintes considerações: a) o desafio político-pedagógico do ensino de Sociologia no sentido de problematizar as perspectivas do senso comum que fecham de modo prematuro as consciências, bem como de desenvolver uma pedagogia que problematize as opiniões de senso comum existentes no cotidiano e também aquelas presentes nas teorias sociológicas; b) a necessidade de uma aproximação com teorias e metodologias capazes de identificar na trajetória dos próprios sujeitos e de seus contextos socializadores a complexidade dos processos sociais, políticos e educativos; c) o desafio do ensino de Sociologia na construção de uma leitura crítica, menos preocupada com a mera reprodução de conteúdos e mais com a consolidação de uma educação cidadã. A tese construída e defendida ao longo da pesquisa é a de que a escola e a universidade brasileiras contribuíram de modo decisivo para a sustentação de pressupostos relativos ao senso comum. O lugar periférico da reflexão sociológica nesses espaços educativos e nas políticas educacionais brasileiras, quando não simplesmente negado como ocorreu durante os períodos ditatoriais, contribuiu para o fortalecimento de posturas dogmáticas e simplificadoras das quais deriva um fechamento prematuro das consciências em relação aos complexos processos sociopolíticos. O trabalho, além de identificar e problematizar essas questões, remete a uma proposta que objetiva provocar ruptura nas consciências fechadas e constituir o ensino de disciplinas e conteúdos das humanidades, mais especificamente da Sociologia, como ingrediente educativo central para a formação humana e o desenvolvimento de uma consciência sociológica crítica e humanizadora. Com isso, é possível avançar na qualificação da linha de pesquisa preocupada com uma *Sociologia para não sociólogos*.

Palavras-chave: Senso comum. Política educacional brasileira. Epistemologia. Ensino de Sociologia.

ABSTRACT

The paper discusses the role of educational institutions in the institutionalization of common sense through the mediation of teaching and the production of sociological knowledge, seeking to understand how the formation of simplifying postures on the sociopolitical reality occurs. The research was guided by the following objectives: to reconstruct the main understandings about common sense; To problematize the levels of consciousness based on Paulo Freire; Deepen the social dimension in the context of Western modernity; To critically analyze the understanding of sociocultural and political modernity in the Brazilian context. Anchored in the bibliographic method, the research established a dialogue with authors from different traditions, especially Boaventura de Sousa Santos, Hannah Arendt, Paulo Freire and Pierre Bourdieu. Based on these and other authors, it was possible to propose three epistemological categories of common sense: that of opposition, that of negative essence and that of positive essence. The research problem - what are the institutional interferences and what socio-educational and historical elements contribute to the institutionalization and reproduction of opinionated common sense in Brazilian society? - was formulated based on the theoretical productions and experiences of the researcher in the classroom, especially as a teacher in the discipline of Sociology, both in High School and Higher Education. In the confrontation between this experience and the reflections produced by different authors and traditions, it was possible to conclude that common sense, understood as a type of opinion, needs to be problematized in each context. Sociological education would be the main responsible for "sticking the bubble" of the opinionated common sense on the social, by means of the increase of the level of consciousness of the subjects, once it is recognized the impossibility of abandoning the common sense and the necessity to occur a Profound modification of its essence and its openness to complexity. At the conclusion of the investigative process, the following considerations were produced: a) the political-pedagogical challenge of Sociology teaching in order to problematize the common-sense perspectives that prematurely close the consciences, as well as to develop a pedagogy that problematizes the Common-sense opinions existing in daily life and also those present in sociological theories; B) the need for an approximation with theories and methodologies capable of identifying the complexity of social, political and educational processes in the trajectory of the subjects themselves and their socializing contexts; C) the challenge of teaching Sociology in the construction of a critical reading, less concerned with the mere reproduction of content and more with the consolidation of a citizen education. The thesis built and defended throughout the research is that the Brazilian school and university have contributed decisively to the support of common sense assumptions. The peripheral place of sociological reflection in these educational spaces and in Brazilian educational policies, when not simply denied as occurred during dictatorial periods, contributed to the strengthening of dogmatic and simplifying positions from which a premature closure of the consciences in relation to the complex sociopolitical processes arises. The work, besides diagnosing and problematizing these questions, refers to a proposal that aims to provoke rupture in closed consciences and constitute the teaching of disciplines and contents of the humanities, more specifically of Sociology, as a central educational ingredient for human formation and the development of A critical and humanizing sociological consciousness. With this, it is possible to advance in the qualification of the line of research concerned with a Sociology for non-sociologists.

Key Words: Common sense. Brazilian educational policy. Epistemology. Teaching Sociology.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1 PROBLEMATIZANDO O SENSO COMUM: DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA	23
Pressupostos metodológicos e epistemológicos da organização da tese.....	34
<i>Análise epistêmica e uma proposta teórica: níveis de consciência e senso comum.....</i>	<i>37</i>
<i>A institucionalização do senso comum: o papel das instituições educacionais brasileiras</i>	<i>40</i>
PRIMEIRA PARTE- DIMENSÃO SUBJETIVA.....	46
2 AS TRÊS CATEGORIAS EPISTEMOLÓGICAS DO SENSO COMUM: UM MAPEAMENTO CONCEITUAL-CRÍTICO.....	47
Categorias epistemológicas do senso comum	48
<i>A hermenêutica sociológica de Boaventura de Sousa Santos.....</i>	<i>49</i>
Senso comum de oposição.....	51
<i>Conclusões de uma categoria de oposição</i>	<i>60</i>
O senso comum de essência	62
<i>Senso comum de essência negativa</i>	<i>64</i>
<i>a) Senso comum como um sistema cultural.....</i>	<i>65</i>
<i>b) Senso comum do professor brasileiro.....</i>	<i>69</i>
<i>c) Senso comum teórico dos juristas.....</i>	<i>76</i>
<i>Senso comum de essência positiva</i>	<i>79</i>
<i>a) Novo senso comum pós-moderno</i>	<i>79</i>
<i>b) Senso comum político e intersubjetivo.....</i>	<i>83</i>
Elementos conclusivos gerais: Categorias epistemológicas do senso comum	93
3 ANTROPOLOGIA PEDAGÓGICA DE PAULO FREIRE: NÍVEIS DE CONSCIÊNCIA INGÊNUA EM UMA LEITURA HEGELIANA DO SENSO COMUM	99
Pensando com Paulo Freire: níveis de consciência e humanização.....	101

	6
<i>História do pensamento de Freire</i>	106
<i>Paulo Freire em transição: Uma antropologia do ser na educação do oprimido</i>	113
<i>Educação: Abertura ao mundo e ao inacabamento</i>	116
<i>Senso comum e os níveis de consciência em Freire</i>	122
<i>Obras selecionadas para justificar uma aproximação intelectual</i>	129
Uma proposta de aproximação com Hegel	132
<i>Hegel: Certeza sensível como senso comum de consciência</i>	135
<i>Hegel e a crítica ao realismo ingênuo</i>	137
Freire e Hegel: Níveis de consciência e o senso comum de consciência	148
<i>O senso comum de certeza sensível e a consciência ingênua</i>	149
<i>Entre o senso comum sensível e o senso comum de essência</i>	153
<i>Senso comum de percepção</i>	155
Metáfora de consolidação – “amarrando” a dimensão subjetiva	162
SEGUNDA PARTE – DIMENSÃO OBJETIVA	166
4 MODERNIDADE OCIDENTAL E A DIMENSÃO SOCIAL NA SOCIEDADE BRASILEIRA	167
Modernidade e a dimensão social em Hannah Arendt	169
Proposta conceitual: O senso comum opinativo sobre o social	182
5 MODERNIDADE BRASILEIRA - O EIXO DE CRENÇAS DO SENSO COMUM EM DUAS DIMENSÕES INSTITUCIONAIS	190
Dimensão primeira– A universidade e a intelectualidade brasileira moderna	191
<i>Jessé Souza e Renato Ortiz: Conservadorismo, a inautenticidade da intelectualidade brasileira</i>	195
<i>Renato Ortiz - A identidade nacional conservadora</i>	199
<i>Jessé Souza – A Sociologia da inautenticidade brasileira</i>	202
<i>Elementos conclusivos da primeira dimensão: As consequências intelectuais para a Sociologia da inautenticidade</i>	208
Dimensão segunda: Educação escolar brasileira e o ensino de sociologia	215
<i>Um resgate histórico-curricular da Sociologia na escola brasileira</i>	224
<i>A Sociologia como disciplina e a luta política pela sua obrigatoriedade</i>	225

	7
<i>O “vácuo sociológico” na Ditadura Militar.....</i>	227
<i>Período pós-ditatorial – A Sociologia emergente no processo de democratização.....</i>	231
<i>A Sociologia do presente para o futuro – Documentos oficiais e as características epistemológicas nas sugestões pedagógicas.....</i>	236
<i>Documentos oficiais e a disciplina de Sociologia no Ensino Médio.....</i>	237
<i>Elementos conclusivos da segunda dimensão: vácuo educacional sociológico</i>	240
5.3 Conclusão das duas dimensões de representação: O eixo de crenças do senso comum brasileiro.....	241
CONSIDERAÇÕES FINAIS	261
REFERÊNCIAS.....	271

INTRODUÇÃO

Ao longo de mais de dez anos como professor, vivenciando a educação fundamental, média e superior, em instituições públicas, privadas e comunitárias, uma das questões que mais chamou-me a atenção é a postura opinativa dos alunos. Trabalhar com o ensino de Sociologia carrega um peso e uma responsabilidade intelectual significativa. Cotidianamente, professores de disciplinas das áreas das humanidades enfrentam embates persistentes e rotineiros muito particulares. Muitos alunos parecem acreditar já possuem respostas para os problemas sociais, resolvendo-os com as suas opiniões.

Essa postura opinativa é acentuada nos espaços escolares, principalmente sobre questões que envolvem temas da ordem do dia, pautadas pela grande mídia e, nos últimos anos, ganhando maior força, quando elas ecoam nas redes sociais. É comum identificar a necessidade dos alunos colocarem as suas opiniões como “verdades”. Uma forma de posicionar-se em relação à realidade que dá a seu defensor uma sensação de pertinência e de portar uma verdade. Essa postura chega ao ponto, em uma parcela significativa de casos, de confrontar conceitos, teorias ou mesmo resultados de pesquisas sociais com a “sua opinião pessoal”. O professor das Ciências Humanas, muitas vezes, é visto pelos alunos como portador de “outra opinião” e que está disputando “a verdade” com a opinião do aluno. A tentativa de dialogar demonstrando as fragilidades das opiniões sociais vigentes é tida, muitas vezes, como falta de respeito ao pensamento e à postura do aluno frente ao mundo que ele acredita poder explicar.

Durante minha trajetória como educador, tanto no espaço escolar quanto no acadêmico brasileiro¹, percebi que uma das grandes dificuldades no ensino da Sociologia, materializa-se pela existência de um tipo específico de desconforto. Algo que é identificado especificamente no aluno, de forma pontual, um desconforto no momento em que ocorre o contato com o

¹ Trato do Brasil, já que, no ano de 2012, tive a oportunidade de, como professor cooperante na Universidade Nacional de Timor Leste, viver uma experiência docente durante dez meses naquele país. Apesar de constituir parte importante da minha trajetória de amadurecimento profissional, realidade que se mostrou incomparável com a experiência educativa brasileira, já que, em Timor-Leste, lecionei disciplinas como Microeconomia, Sociologia Econômica e Introdução à Filosofia, distintas das que lecionei em solo brasileiro. Além disso, em Timor, a experiência deu-se com alunos não falantes da língua portuguesa, dentro de uma cultura completamente diversa da qual eu nasci e fui educado para compreender. Sem contar que minha atividade profissional neste país estava muito centrada na vida acadêmica no interior da universidade, o que inviabilizava qualquer chance de leitura mais sensível e da realidade vivida de forma mais ampla. O que me permitiu construir um artigo sobre a realidade didática, o desafio do ensino em português e o aprendizado de uma nova língua, também chamada de língua ou dialeto *tétum* (DOURADO, 2014).

estudo das teorias, conceitos e resultados de pesquisas sociais no ensino de Sociologia. Existe uma variedade de motivos que poderia elencar aqui para essa postura diagnosticada de maneira informal no cotidiano da sala de aula. De maneira geral, esse desconforto materializa, por um lado, a falta do hábito de leitura, a distância da linguagem existente nos livros didáticos e acadêmicos em comparação com a linguagem cotidiana e um nível relativamente alto de abstração necessária para acompanhar esse tipo de conhecimento, quase nada exercitada nos espaços escolares nacionais. Porém, percebo que essas características não serviriam para explicar de forma suficiente a questão.

Objetivo, aqui, destacar, como pano de fundo dessa postura, a existência de uma espécie de “crença” compartilhada sobre um tipo de “conhecimento” opinativo que conduz a um fechamento prematuro. Trata-se de um fechamento gradativo que impede a abertura necessária para reflexão e aprendizado em Ciências Humanas. Existiria uma espécie de postura recorrente, onde vigora a ideia de que opiniões compartilhadas são suficientes para explicar a realidade social e, assim, o estudo das teorias², conceitos e acesso a resultados de pesquisas não teriam utilidade alguma para a vida cotidiana. Pretendo problematizar os elementos sociais envolvidos nesse processo, que transcendem o espaço doméstico, ganhando uma dimensão de problematização social. O desconforto por parte dos alunos, por si só, constituiria uma problemática passível de ser pesquisada, mas que se desdobra em um diagnóstico ainda mais profundo capaz de entender a relação dessa postura opinativa reproduzida no interior do modelo educativo brasileiro e as consequências desse entendimento no ensino das humanidades.

Resgatando, brevemente, aqui, o meu ingresso como professor de Sociologia em contrato emergencial na rede estadual de educação do Rio Grande do Sul (2005-2009) identifico que a opinião comum emerge como problemática e faz-se presente durante diferentes momentos da minha formação intelectual e profissional. Contratado³ para lecionar Sociologia e Filosofia em uma escola pública na cidade de Porto Alegre, já nas primeiras aulas, identificava uma ótima receptividade dos alunos, um professor iniciante, jovem (22

² E neste ponto, a problemática seria muito mais ampla que a simples oposição entre teoria e prática. Algo que parece ser recorrente, quando identificamos o debate sobre algum tema, onde se encontram um especialista técnico e um especialista acadêmico, onde a razão prática e a teórica entram em confronto. Penso que seja possível identificar elementos muito mais profundos nessa postura que podem e merecem uma problematização acadêmica específica.

³ Modalidade de ingresso chamado de *Contrato emergencial*, na qual profissionais de ensino ingressam no Magistério Estadual, por um período contratado de tempo determinado, sem a necessidade de concurso público, ingressando, como foi o meu caso, como professor antes mesmo de finalizar a graduação.

anos) e do sexo masculino⁴, com vontade de fazer a diferença. Logo após as primeiras aulas, surgia gradativamente um tipo de fechamento ou bloqueio relacionado ao conteúdo da aula, ou seja, o convite ao estudo e à reflexão sociológica da realidade não acompanhava a mesma receptividade⁵ que tinha pela minha figura. Esse fechamento que caracterizo como prematuro não poderia ser comparado com as dificuldades que professores e alunos encontravam, por exemplo, em outras disciplinas. Alunos e professores dessa mesma escola relatavam que, nas aulas de português, matemática, física e química, por exemplo, a dificuldade no aprendizado era identificada, ora pelo baixo interesse, ora pela falta de bases mínimas comuns para o aprendizado desses conteúdos, expressos principalmente no momento da realização de provas e trabalhos. Nas aulas de Sociologia, porém, a dificuldade apresentava-se de uma forma muito particular. Os alunos pareciam provocados a resistir a aproximações teóricas e conceituais defendendo as suas opiniões e visões de mundo em quase todas as aulas. Expresso em outros termos, existia uma dificuldade única na própria oposição deles frente às reflexões mais alargadas sobre a realidade social.

Os debates e os confrontos de opiniões configuravam-se como uma constante por boa parte dos alunos. As aulas eram essencialmente participativas, com incontáveis momentos de franco debate de ideias, que demonstravam necessidades profundas dos alunos verbalizarem “suas opiniões”. Se o tema era violência, saúde, educação ou qualquer tema social que fosse lançado ao grupo, opiniões emergiam quase que automaticamente, sejam elas simples e ingênuas, até as mais radicais, violentas e elaboradas. Essa conjuntura tornava as aulas de Sociologia um tipo de construção de conhecimento muito particular⁶ em relação às demais disciplinas presentes no currículo escolar.

Ao longo dos anos, essas opiniões apresentaram alguns padrões perceptíveis, que me permitiram identificar elementos comuns no interior dessas lógicas opinativas. Muitos alunos traziam reflexões oriundas da televisão, revistas, jornais, mas principalmente da internet e de diálogos que realizavam com pessoas do seu convívio cotidiano (familiares, amigos e

⁴ A questão do gênero é relevante, já que a maioria dos educadores era do sexo feminino, constituindo assim um tipo de novidade ou diferenciação naquele espaço escolar específico.

⁵ Os alunos mantinham-se motivados e atentos as aulas, ao longo de boa parte do semestre. Lidando pessoalmente comigo, sempre demonstrando muita receptividade. Mas as posturas mostravam-se gradativamente fechadas ao conteúdo das aulas. Pareciam precisar defender-se e defender as suas posturas e opiniões publicamente. Sempre que algum conteúdo ou discussão conceitual chocava-se com suas “verdades”, emergiam justificações e defesas de opinião. Gradualmente, os alunos assumiam posturas defensivas e reativas.

⁶ Neste período, as discussões sobre temas sociais provocavam nos alunos uma necessidade de contrapor as teorias com opiniões, revelando um tipo de resistência forte ao ensino de princípios e conceitos que demonstrassem os simplismos contidos nas opiniões circulantes. Essa particularidade será mais bem contextualizada, quando recuperar alguns dados de pesquisas no Brasil, que revelam a preferência dos mais jovens por debater temas sociais, resgatado mais precisamente no capítulo quarto.

colegas). O que grande parte dessas “opiniões” revelou é que elas constituem variações de opiniões já existentes. Pareciam transformar-se em princípios comuns, compartilhados com uma facilidade incrível.

Comecei, então, a aglutinar essas opiniões em categorias que chamei, no ano de 2005, de “visões de senso comum”⁷. Munido dessa categoria maior, construí uma proposta de trabalho que servia para mobilizar as aulas iniciais, seguindo as Orientações Curriculares do Ensino Médio - OCEM (BRASIL, 2004) que definem como metodologia didática focada em temas⁸ (p. 119-121). Criei um bloco inicial de aulas intituladas: *O combate ao senso comum – os limites das soluções fáceis frente à realidade social*.

Buscava, com essa estratégia, problematizar as lógicas contidas em temas identificados como os mais recorrentes nas opiniões dos alunos, que se desdobravam em “soluções”, tais como pena de morte, controle de natalidade, proibição de jogos violentos, porte de armas de fogo e uso da tortura. Todas tidas pelos alunos como “soluções” mais potentes frente aos problemas da violência e da criminalidade. Essas “soluções” eram constituídas de simplicidades absurdas para problemas sociais tão complexos, que materializavam exemplos típicos dos desdobramentos oriundos da “opinião comum”. A estratégia consistia em partir de questões que motivassem os alunos a problematizar as suas próprias opiniões, mobilizando-os a reconhecer os limites delas para, posteriormente, apresentar teóricos e reflexões conceituais do campo da Sociologia. Minha intencionalidade pedagógica estava alicerçada na ideia que a desconstrução dessa base comum opinativa abriria espaço, gradativamente, para complexificar e aprofundar o entendimento dos alunos com a inclusão das teorias sociais.

Percebi, posteriormente, que a referida estratégia apresentava um conjunto de limitações. Se, inicialmente, de fato, ocorria a mobilização do interesse dos alunos pela discussão, em um segundo momento, a parte mais importante da reflexão acabava centralizada na figura do professor. O processo de identificação dos limites e desconstruções

⁷ Nesta época, tive contato com textos introdutórios de epistemologia, entre eles, o texto de Japiassu, intitulado *Introdução ao pensamento epistemológico* (1979). Acessando, pela primeira vez, entendimentos mais elaborados entre pensamento científico e senso comum, principalmente quando o autor referencia os pensamentos sociais circulantes. Voltaremos ao tema no decorrer do trabalho, inclusive retomando algumas passagens do referido autor para discutir com maior riqueza de detalhes essas questões.

⁸ Esta prática constitui apenas um dos três pressupostos metodológicos indicados para o ensino de Sociologia, que compõe juntamente com outros dois, ensino pautado em conceitos e em teorias (BRASIL, 2004 p. 116-125). Segundo aponta o documento: “A tendência é os professores, os livros e as propostas apresentarem esses recortes separadamente quando não optam por trabalhar somente com um deles. O que se propõe aqui para a reflexão dos professores é que esses recortes podem ser tomados como mutuamente referentes, isto é, rigorosamente seria impossível trabalhar com um recorte sem se referir aos outros. O que é possível fazer é tomar um deles como “centro” e os outros como referenciais” (BRASIL, 2004 p. 117).

contidas nas opiniões acabava ficando sob minha responsabilidade intelectual, que ocorria antes mesmo de trabalhar com as teorias, o que impossibilitava o próprio aluno capacitar-se a problematizar autonomamente as demais opiniões e soluções simples que o cercam. Por mais longas e profundas que fossem as discussões, elas despertavam mais o interesse na discussão e no confronto de opiniões do que a desejada construção de um nível mínimo de autonomia⁹ crítica frente a elas. Mesmo que se construíssem problematizações em forma de perguntas, por exemplo, elas não provocavam a desejada reflexão ou autorreflexão nos alunos. Em grande medida, provocavam, inclusive, o efeito inverso. Em muitos casos, surgia certa oposição dos “jovens” alunos frente aos saberes da “velha” figura do professor, estabelecendo uma espécie de “disputa de verdades”¹⁰, em busca de um vencedor que daria a palavra final no debate.

Nesse período, mantinha-me muito preso ainda à concepção de que um dos papéis mais importantes de um professor de Sociologia era a sua capacidade de desarticular lógicas opinativas, o que, de certa forma, limitava o potencial teórico-reflexivo das aulas. Acreditava que esse movimento faria com que as minhas próprias opiniões, não apenas dos alunos, fossem necessariamente desarticuladas em um movimento dialético e crítico entendido como movimento gerador de autonomia. Partia do pressuposto de que esse caminho resultaria automaticamente no abandono gradativo das lógicas opinativas defendidas no cotidiano, despertando interesse para o estudo dos conceitos e teorias capazes de complexificar o entendimento da realidade social vivida.

O que percebi após muita insistência é que a estratégia de “atacar” individualmente cada opinião era não apenas uma tarefa impossível, mas, em grande medida, improdutiva. Cada aluno possuía uma formação familiar, religiosa, política e cultural muito diversa. Enquanto um aluno era, por exemplo, defensor da pena de morte e apresentava os argumentos aparentemente lógicos nessa postura, outros defendiam o espancamento de “bandido” pela população, enquanto outros não tinham opinião formada sobre o tema em discussão. Mas, no

⁹ Nesse período, realizei o meu primeiro contato com Paulo Freire, com sua obra *Pedagogia da Autonomia* (2002). Este pensador logo transformou-se na minha principal inspiração teórica e crítica para refletir sobre minhas práticas pedagógicas e políticas como educador. O conceito freireano que mais me inspirou era a problemática da autonomia. Em cada aula planejada e realizada, eu refletia e questionava-me: até que ponto essas ações e problematizações apontam para a autonomia dos educandos? Em grande medida, desse período em diante, minha utopia educativa consolidou-se como o desafio de fomentar a *autonomia sociológica e crítica dos alunos*.

¹⁰ Uma postura que Paulo Freire (1964; 1969) identifica como uma expressão da inexperiência dialógica e democrática, onde o diálogo transforma-se numa disputa e discussão, onde se busca “vencer” a disputa pela melhor opinião, ao invés de buscar escutar o outro e encontrar validade na postura de ambos, em uma relação dialética de aprendizado.

momento em que ocorria a verbalização das opiniões de alguns alunos, os demais sentiam-se motivados a acreditar nelas, passando rapidamente a defendê-las também. Em meio a um processo didático altamente desgastante e tenso, identifiquei a existência de um ingrediente essencial contido nas opiniões de senso comum, ou seja, elas eram compostas de um nível de simplicidade lógica incrível e, por isso mesmo, de fácil e rápido ‘entendimento’ e aceitação. A descoberta mais interessante nesse processo foi ter identificado, na prática, o poder que o senso comum possui em construir rapidamente consensos sociais baseados em lógicas simplistas.

Apesar dessas interessantes descobertas empíricas sobre as opiniões circulantes no interior da sala de aula, esse tipo de conhecimento materializava-se como uma espécie de fechamento intelectual do aluno. Baseado na crença da opinião ser algo pessoal, formado em grande medida por um caminho “fácil” de explicação da realidade social, constituía-se como um elemento aglutinador de um conjunto de pré-conceitos relacionados ao entendimento de sociedade por parte dos alunos. Os estudantes rapidamente percebiam o poder de suas opiniões, pois elas eram acionadas por outros alunos e, assim, crescia o número de defensores, com grande capacidade de emergir um tipo de identidade coletiva no interior da sala de aula. Apesar de muito rica como experiência didática, essa estratégia mostrava-se muito complicada, dotada de um desgaste emocional e intelectual imenso e, em alguns momentos, parecia distanciar-se de um ensino de Sociologia propriamente dito. Nem sempre se construía a desejada curiosidade e interesse em adentrar gradativamente no ensino das teorias e conceitos sociológicos.

Outro ponto importante nessa questão estava relacionado ao poder da opinião construtora de consensos, intimamente ligado ao fato que, em sua maioria, era composto por estudantes jovens que não possuíam o hábito, nem o gosto pela leitura e muito menos tinham o costume de pesquisar minimamente as suas fontes de informação. Muitos eram vetores de opiniões vigentes e reproduziam os mesmos discursos dos pais, amigos e colegas, sem terem, muitas vezes, meios para questionar os limites delas. Alguns alegavam, inclusive, que a opinião era a mesma do seu pai ou de sua mãe e que como eles amavam os seus pais, achavam que precisavam defender as mesmas opiniões. Acompanhei, nesse período, a explosão da rede social Orkut¹¹ no Brasil, onde as opiniões circulavam em uma velocidade

¹¹ O **Orkut** foi uma rede social filiada ao Google, o seu nome original advém do nome do projetista chefe, turco chamado Orkut Büyükkökten, criada em 24 de janeiro de 2004 e desativada em 30 de setembro de 2014 (RECUERO, 2005).

significativamente maior, sem o menor cuidado se as fontes, os dados ou mesmo se as informações eram realmente verídicas.

O nível de responsabilidade ética do professor nesse processo resultava em aulas reativas por parte dos alunos e de um extremo cuidado na escolha dos temas e das formas de condução dos debates, para não escorregar também em opiniões de senso comum. A simples mudança de opinião para, no lugar dela, apresentar outra opinião, parecia-me uma ação pedagógica muito empobrecida, um tipo de trabalho que os próprios meios de comunicação realizam e que resultaria num tipo de manipulação ingênua e superficial do pensamento escolar.

Identifiquei aos poucos que essa postura opinativa não era exclusividade dos alunos ou mesmo dos mais jovens, nem estava presente apenas no interior da sala de aula. Ela podia ser observada em conversas com amigos, familiares, colegas e professores. Nos quatro primeiros anos da minha experiência em escolas públicas, por exemplo, era notório que a maioria dos professores com que tive contato possuía o mesmo hábito de opinar e verbalizar lógicas da ordem do senso comum. Nas reuniões sindicais, discussões sobre greves e paralisações, mas, principalmente, na rotina compartilhada na sala dos professores, algumas posturas sobre o pensamento científico e a opinião, por exemplo, mostravam-se surpreendentemente contraditórias.

Em certos momentos, quando colegas falavam do seu objeto de estudo e de assuntos de sua área, portavam-se como doutos ou *pensadores profissionais*¹². Traziam novidades oriundas de pesquisas, demonstrando uma clara capacidade de realizar distinções entre resultados científicos e opiniões leigas sobre os seus temas. Mas, em outros momentos, esses mesmos professores emitiam opiniões sobre temas sociais, sem nenhum critério ou leitura prévia do que já fora pesquisado ou publicado nas ciências sociais, sem, com isso, perceber as suas próprias contradições¹³.

¹² Tal como define Hannah Arendt, em sua obra *A vida do espírito* (2000), referindo-se aos filósofos metafísicos (ARENDR, 2000 p.119).

¹³ Existe uma espécie de parábola contada entre Cientistas Sociais que ilustra bem essa relação entre os tipos de conhecimentos científicos e os seus diferentes níveis de institucionalização. Apesar das variações dessa parábola, em resumo, pode ser assim descrita: Três amigos caminhando na rua, o primeiro da área médica, o segundo da área da engenharia e o terceiro da sociologia conversam sobre assuntos distintos. Em um dado momento, deparam-se com um prédio em construção completamente torto e aparentemente condenado a desabar. O médico e o sociólogo comentam que o prédio deveria ser demolido antes que caísse e causasse danos. Porém, o engenheiro afirma que estudou durante quatro anos na faculdade e que, segundo os seus conhecimentos acumulados, bastava corrigir a estrutura e compensar a sua viga mestra para o prédio ser salvo. Todos concordaram com a afirmação do especialista e continuaram seu passeio. Logo à frente, presenciaram um violento acidente de trânsito entre um carro e uma moto, os amigos correram para o local e depararam-se com o motoqueiro atirado no chão todo ensanguentado. O engenheiro e o sociólogo afirmaram que o rapaz deveria já

O que, no início desse retrospecto aqui apresentado, poderia ser entendido como saberes culturais, oriundos da realidade econômica e social específica de alunos de escola pública, aos poucos, ampliando o escopo de observação, esse fenômeno ganhou novas proporções. Palatinamente, o senso comum como objeto de reflexão mostrava-se um ingrediente relevante para pensar a formação do pensamento social brasileiro, em diferentes esferas sociais e institucionais. Segundo afirma Clifford Geertz:

Se observarmos a opinião das pessoas que chegam a conclusões diferentes com as surras que levaram na escola da vida, logo nos daremos conta de que o senso comum é algo muito mais problemático e profundo do que nos parece quando o ponto de observação é um café parisiense ou uma sala de aula em Oxford (GEERTZ, 2014 p. 81).

Comecei a identificar a existência dessa mesma postura emergindo nas falas de professores pertencentes ao ensino superior, em duas universidades que frequentei na cidade de Porto Alegre (2002-2008). Professores oriundos de áreas distantes das Ciências Humanas, muitos deles mestres, alguns doutores, especialistas em pesquisas laboratoriais, que, ao falarem de questões sociais, acabavam caindo nas “armadilhas da opinião comum”. Passei, então, a alargar o entendimento sobre a problemática do senso comum, mas sem ter acesso a uma base teórica suficiente que me permitisse problematizar academicamente a questão.

Logo após o término da minha Graduação em Ciências Sociais (UFRGS, 2008), ainda pouco maduro teoricamente, encontrava-me muito ligado a uma perspectiva política voltada às alternativas sociais e econômicas latentes no contexto brasileiro. Iniciei, timidamente, um direcionamento dos meus interesses de pesquisa, saindo do espaço educacional, focando nas formas com que a classe trabalhadora vivia no âmbito interno do movimento chamado Economia Solidária. Busquei compreender empiricamente como eram organizados os valores e as ideologias vigentes dentro de um tipo de atividade laboral e produtiva, chamada também de Cooperativismo em Economia Solidária. Essa pesquisa resultou na minha dissertação de mestrado em Ciências Sociais, realizada na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande

estar morto e que não tinha salvação. O médico, porém, prontamente afirmou que estudou os traumas graves na sua formação universitária durante cinco anos e que segundo os seus estudos bastaria que o motoqueiro fosse resgatado a tempo, que seria possível salvá-lo. Todos concordaram com a afirmação científica do médico e seguiram a sua caminhada. Por fim, os três deparam-se com uma guerra de tráfico em uma grande favela, com direito a troca de tiros e carros blindados da polícia subindo os acessos principais da comunidade. O médico e o engenheiro afirmaram que o lugar estava perdido e era melhor terminar com tudo e começar novamente. O sociólogo, porém, afirmou que estudou durante cinco anos a desigualdade social e acompanhou pesquisas nas favelas daquela região e que, segundo os seus estudos, bastaria reduzir a desigualdade da região, garantir melhores condições de vida, emprego, saúde e moradia que, conseqüentemente, a violência no local diminuiria profundamente. O engenheiro e o médico balançaram a cabeça e responderam: Ah, isso é a sua opinião, a nossa é...

do Sul (PUCRS) intitulada: *Economias Solidárias: Três níveis de representação e múltiplos sentidos*¹⁴ (DOURADO, 2011).

A escolha desse tema estava claramente vinculada à emergência da Economia Solidária no Brasil, principalmente com a ascensão do Partido dos Trabalhadores à Presidência da República e o fortalecimento desse movimento com a criação da Secretaria da Economia Solidária no início do primeiro mandato do Luiz Inácio Lula da Silva (2003). Vimos, em uma parte da esquerda brasileira, uma espécie de crença na existência de um novo tipo de ação transformadora do modelo econômico vigente. Uma das hipóteses iniciais do meu estudo consistia em descobrir como, ideologicamente, cada sujeito percebia essa economia que, a princípio, possuía um vínculo profundo com a solidariedade em sua atividade laboral e na comercialização dos produtos produzidos.

Minha formação político-ideológica no interior do espaço acadêmico foi, aos poucos, sendo resignificada através das leituras e orientações¹⁵, demonstrando a importância de conduzir uma pesquisa etnográfica menos engajada politicamente¹⁶. Aos poucos, percebi a importância da construção de pesquisas e reflexões menos apaixonadas, ganhando maior capacidade de pensar objetivamente os limites e as possibilidades da “economia solidária” no Brasil.

O referido estudo abriu as portas para problematizar a importância dos valores na construção do entendimento da realidade explicada pelo próprio trabalhador. Dependendo da origem social, da educação que recebeu ou mesmo de sua trajetória laboral, para citar apenas algumas das questões, o seu entendimento sobre economia solidária variava

¹⁴ Naquele, mapeei etnograficamente os valores que orientavam as visões de um conjunto de trabalhadores inseridos em duas cooperativas que coexistiam em um mesmo prédio na cidade de Porto Alegre. Queria descobrir como esses trabalhadores percebiam a economia solidária e, ao mesmo tempo, como eles articulavam os valores ditos solidários, conferindo-lhes sentidos nas suas atividades produtivas cotidianas.

¹⁵ Recebi orientação da Professora Doutora Lúcia Alves Müller – PUCRS.

¹⁶ Nesse ponto, preciso explicar a ideia de que “menos engajado” não significa neutralidade ou qualquer crença metafísica no uso de métodos de pesquisa. O que essa definição objetiva revelar é que foi através da leitura de artigos com sérios problemas metodológicos e de pressupostos sobre o tema e nos distintos diálogos realizados com minha orientadora, que percebi que poderia cair em uma armadilha intelectual. Expresso em outros termos, corria o risco de pesquisar um objeto que o pesquisador compartilhe da mesma crença que seus pesquisados, reforçando uma visão engajada e política. Precisei realizar um estranhamento do objeto com a utilização de uma maior vigilância epistemológica (BOURDIEU et al, 2004). Um exemplo ilustrativo dessa dificuldade inicial enfrentada é que, por se tratar de uma pesquisa antropológica e etnográfica, inicialmente, eu partia do pressuposto que a Economia Solidária (em letra maiúscula e sempre acompanhada de palavras como: mapear a sua existência, o seu potencial transformador), que revelavam uma crença, inconsciente até então, que a minha pesquisa pudesse provar a importância ou a existência desse fenômeno. Somente após dar-me conta desse processo e tornar consciente essa busca que, aos poucos, passei a compreender como a “economia solidária” existia na fala e nas atitudes de quem se identificava como participante dessa forma de pensar a atividade laboral e econômica. Compreendendo assim como ela emergia no cotidiano de quem trabalhava e vivia essa realidade produtiva e social.

consideravelmente. Identifiquei também a tentativa do próprio sujeito em perceber o mundo, um tipo de movimento interpretativo que estava intimamente ligado a sua experiência de vida e aos valores que recebeu ao longo da sua trajetória de socialização. Foi possível perceber que os trabalhadores cooperativados viviam grande parte de sua vida em contextos sociais tomados por inúmeros valores que não combinavam com os valores defendidos pelos teóricos e militantes da economia solidária. Ser solidário, entender e aprender a ser democrático, ser agente ativo e participativo dentro de uma cooperativa não ocorre sem contradições, brigas e descaminhos (DOURADO, 2011).

Muitos dos sujeitos entrevistados afirmavam que solidariedade não existia no mundo “lá fora”, apenas “aqui dentro”. Eles, que identificavam a existência de alguns valores solidários existindo no interior do seu próprio espaço de trabalho, não necessariamente seguiam-nos na sua rotina fora do espaço laboral. Percebi que não bastava o sujeito ingressar em um espaço de trabalho definido como solidário para que ocorresse, gradativamente, o abandono dos valores e das posturas aprendidas ao longo de toda sua vida.

Foi no convívio com trabalhadores de duas cooperativas que notei um elemento social que fugia completamente do conjunto de conceitos e dos teóricos escolhidos para pensar aquela realidade de pesquisa. Na esteira de alguns elementos recorrentes nas falas dos trabalhadores, remetiam-me diretamente às mesmas opiniões identificadas empiricamente quando ainda atuava como professor, relatadas no início desta introdução. No espaço cooperativo, as opiniões de senso comum sobre a realidade social faziam-se mais presentes que as suas próprias opiniões sobre o tema da economia solidária. Acompanhar, de forma recorrente, esse mesmo processo de articulação nas falas cotidianas dos trabalhadores propiciou-me compreender o papel central das opiniões e dos valores compartilhados por familiares, amigos e professores na constituição da forma com que o sujeito percebe o mundo. A formação educativa anterior, seja ela familiar (educação), ou escolar (escolarização), das diferentes influências dos meios de comunicação, pareceu construir valores e crenças muito mais fortes que qualquer inserção produtiva em moldes alternativos pudesse potencialmente apresentar.

Na época, em conversas com minha orientadora sobre esses “achados de campo”, recebi prudentes orientações de “deixar essa descoberta para outra pesquisa”. Identificamos que esse “achado etnográfico” apresentava-se como um tipo de “cultura da opinião”, merecendo ser discutido em um projeto maior que uma pesquisa de mestrado. Essa questão precisava de uma nova teorização e um aprofundamento em um conjunto de autores diferentes

dos que tínhamos selecionado e aprofundado para a dissertação¹⁷. Verifiquei que, naquele momento, tanto a experiência como aluno e professor, somadas a experiência de pesquisa de campo durante o mestrado, tornaram o tema do senso comum uma problemática de pesquisa latente que merecia ser aprofundada em um novo intento de pesquisa.

Dialogar com as questões que envolvem a educação de uma maneira mais profunda demonstrava, gradativamente, a necessidade de sair de uma formação mais específica da área da Antropologia Econômica e das Ciências Sociais, ampliando o tema para uma discussão teórica e de pesquisa na área de Educação. Lançando mão dessas questões, a pretensão de pesquisa passa a focar, paulatinamente, o contexto educativo brasileiro. Ou, em outras palavras, emerge um desenho de pesquisa capaz de discutir o papel e a responsabilidade da educação brasileira, o seu papel na formação, reprodução de posturas opinativas e a manutenção dos conteúdos do senso comum como uma problemática social, latente na mentalidade cotidiana brasileira.

Como hipótese norteadora desta pesquisa, antes mesmo da opinião possibilitar uma comunicação organizada dentro de ideologias, movimentos políticos ou mesmo de fundamentar-se em teorias, elas são constituídas por lógicas específicas, dotadas de uma ordem racional simples, mas suficiente para explicar a vida cotidiana. A simplicidade¹⁸ das opiniões comuns teria relevância social significativa no pensamento compartilhado, merecendo uma pesquisa e uma teorização específica para compreendê-la.

A educação é algo muito mais amplo que a educação formal. Segundo Gohn (2006), existem alguns critérios que diferenciam o que aprendemos na escola dos conteúdos e aprendizados realizados em outros espaços sociais, sendo necessário resgatar a diferença entre educação formal e não formal. “A educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados” (GOHN, 2006, p. 28). Já a educação não formal é aquela que se aprende ‘no mundo da vida’, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas (GOHN, 2006, p.28).

Em linhas gerais, poderia ser constatado nessa diferenciação o que é considerado um conteúdo acadêmico, técnico e socialmente relevante e, assim, pode ser selecionado para figurar como conteúdo escolar formal obrigatório. Diferenciando o que é considerado como

¹⁷ Que foi recentemente publicada em livro, intitulada: *Economia Solidária e Antropologia Econômica – Etnografias da solidariedade brasileira* (DOURADO, 2016).

¹⁸ Chamo de simplicidade ideias que podem ser resumidas em frases ou ideias curtas e objetivas, que facilmente são entendidas, compartilhadas e reproduzidas socialmente.

opinião, crença ou postura política e que, por não possuir bases racionais e metodológicas, não poderia compor os conteúdos escolares.

Porém, apesar de existirem normativas que estabelecem fronteiras entre os conteúdos vigentes nesses dois espaços educacionais distintos, não significa que crenças, valores e práticas oriundas de um espaço não estejam sendo carregadas para o outro, de forma não intencional ou não consciente. Esse processo, sendo problematizado, explicaria a solidez das crenças, tidas como verdadeiras no pensamento socialmente compartilhado, onde o senso comum teria uma centralidade específica, como pretendo sustentar no presente estudo.

Identifico, aqui, de forma introdutória, uma proposta de transformar esse conjunto de reflexões empíricas e pessoais relacionadas à temática do senso comum em um objeto de reflexão sociológica para pensar a questão no interior da educação brasileira. Como explicar que, de todas as áreas do conhecimento existentes, a opinião sobre os fenômenos sociais constitui aparentemente uma área de grande liberdade, reduto de um tipo de impulso opinativo em dizer o que se pensa e acreditar que a opinião que possui é “sua opinião”? Como identificar uma suposta crença de um tipo de imunidade a qualquer crítica aos defensores da “opinião pessoal como verdade”, que acreditam possuir quando se trata de uma opinião sobre a realidade social? É possível verificar o papel das instituições sociais, focando nas instituições educativas formais como um recorte capaz de explicar o processo de formação e reprodução das opiniões sobre os fenômenos sociais? De que forma é possível localizar uma das origens dessa lógica no interior do pensamento nacional e alguns dos mecanismos que mantém essa postura no interior dos espaços educacionais¹⁹? Identificando desta forma, um conjunto de ingredientes constantes no espaço escolar e acadêmico no Brasil que explicaria um dos motivos que levariam a manutenção da postura de senso comum em relação aos pensamentos circulantes na sociedade brasileira.

O ponto aqui não é o conteúdo das opiniões, mas a manutenção da postura opinativa presente na realidade brasileira. No interior dos espaços formais de educação, seja pela sua reprodução e manutenção, ou mesmo, pela sua indiferença e não problematização em detrimento do ensino de conteúdos no espaço escolar, o senso comum que chamarei, no decorrer da pesquisa, de “opinativo” constitui uma forma de conhecimento com alto poder de obstaculizar o entendimento social e coletivo do sujeito. A presente problematização estará

¹⁹ Neste conjunto de problemáticas aqui propostas, reconheço o papel dos meios de comunicação de massa e da internet. Na medida do possível, pontuo influências desta natureza, mas para a presente proposta de problematização, não será possível cercar esse aspecto e aprofundar as influências das redes sociais ou mesmo da grande mídia neste processo.

alicerçada no entendimento dessa postura como uma espécie de barreira de percepção da consciência frente à realidade social, profundamente institucionalizada na educação formal brasileira.

Em resumo, pretendo discutir, na presente pesquisa de Tese, um tema que acompanha minha trajetória pedagógica e intelectual, em uma proposta capaz de compreender conceitualmente o senso comum como uma espécie de mecanismo social de compartilhamento e manutenção do pensamento simplificador. Para isso, objetivo principalmente delinear teoricamente as possibilidades de pesquisa desse fenômeno social e educativo, compreendido como um objeto legítimo de problematização sociológica. Através desta pesquisa e discussão, será possível compreender melhor um tipo de movimento crescente dos indivíduos frente às opiniões que defendem publicamente como suas no contexto brasileiro, identificando os mecanismos que explicariam o processo de desresponsabilização dos sujeitos frente ao mundo social que opinam cotidianamente.

O senso comum como um tipo de conhecimento opinativo possui limites assim como o conhecimento filosófico e científico, mas a sua natureza, as suas características internas e os seus desdobramentos no pensamento social são essencialmente distintos e precisam ser problematizados separadamente.

Problematizar o fenômeno do senso comum como um problema social, delineando a responsabilização institucional da educação superior e escolar nesse processo possibilita identificar a problemática central da tese, ou seja: **Quais seriam os elementos sociais e educacionais responsáveis pela institucionalização do senso comum opinativo na sociedade brasileira?** Essa problemática central será desdobrada em outras, que me ajudam a cercar as fronteiras do presente trabalho.

A organização da tese, para além da introdução, estará dividida em cinco capítulos, que serão agrupados em duas partes, uma dimensão subjetiva e uma objetiva²⁰. A primeira, intitulada *Análise epistêmica e uma proposta teórica*, reúne os três primeiros capítulos. No capítulo primeiro, apresento os desdobramentos do mapeamento bibliográfico e uma proposta metodológica específica. No capítulo segundo, percorro as propostas de senso comum nos teóricos clássicos do senso comum do campo das Ciências Humanas, identificando posturas epistemológicas compartilhadas, expressas em suas propostas conceituais, abrindo espaço para uma problematização original sobre o senso comum dentro de uma proposta teórica capaz de pensar a realidade brasileira.

²⁰ A explicação detalhada desta divisão em duas dimensões, será explicada detalhadamente no capítulo primeiro.

No terceiro capítulo, articulo uma concepção antropológica de ser humano definida em grande medida na concepção educativa e pedagógica de Paulo Freire. Discuto o potencial da sua proposta educacional relacionada ao papel realizado pela educação, no que diz respeito à abertura da consciência do ser, frente à responsabilização com o mundo compartilhado. Nessa concepção, a educação seria capaz de realizar processos de abertura à humanização, modificando os níveis de consciência do sujeito, juntamente com a compreensão dos tipos de curiosidade que ele encontra-se, em cada novo estágio da consciência adquirida. Esse momento intelectual específico, que recupero em Freire, servirá para dialogar com uma nova definição de senso comum com inspiração na consciência ingênua hegeliana, incorporando, assim, a proposta de entendimento que coloca, no centro do processo educativo, o papel do senso comum. Essa primeira parte, ligada a um processo mais teórico-subjetivo, está alicerçada em um conjunto de pressupostos metodológicos que serão explicados no próximo capítulo.

A segunda parte do trabalho realiza uma transição gradativa da discussão teórica e conceitual do senso comum para uma discussão contextual e específica do senso comum presente na modernidade ocidental, conduzindo a discussão até chegar ao contexto brasileiro. Essa segunda parte, intitulada *A institucionalização do senso comum brasileiro*, está organizada em dois capítulos.

O quarto capítulo compreende um processo de contextualização político-filosófica da modernidade ocidental, que possui como proposta, a discussão da degradação do senso comum com o advento da modernidade e a sua imediata relação com a emergência da sociologia como ciência explicativa da sociedade moderna. A última é percebida por Hannah Arendt como a sociedade em que a dimensão social constituiu, pela primeira vez, a esfera central na organização da sociedade, resultando no que chamou de modernidade ocidental. Nesse contexto, a sociologia emerge como ciência, responsável pela explicação dessa dimensão social. Essa dupla constatação abre uma possibilidade interpretativa de compreender a modernidade brasileira e o papel da dimensão social no contexto brasileiro, focando nos espaços educacionais, problematizando o compromisso assumido por eles, na educação social ou sociológica dos sujeitos.

No quinto capítulo, apresento a problematização da realidade brasileira, cercando o papel da educação na produção de teorias sociais e o ensino de sociologia na tradição curricular da educação brasileira, como uma forma de cercar a relação entre a dimensão social e a educação formal na modernidade brasileira. Duas instituições serão centrais nessa

problematização, a universidade e a escola. Elas serão recuperadas do ponto de vista intelectual e curricular, respectivamente, realizando uma problematização institucional desses espaços na formação e na consolidação de ingredientes do pensamento nacional. Essas duas dimensões serão um dos principais alicerces que sustentam uma segunda hipótese, ou seja, a constatação de uma espécie de “vácuo sociológico²¹” no pensamento nacional. Com base nessa constatação presente na educação formal brasileira, será possível identificar o processo que permitiu com que o senso comum opinativo sobre temas sociais consolide-se como elemento determinante e institucionalizado no pensamento nacional.

Esse conjunto de discussões será fundamental na sustentação da hipótese de que uma parte importante da tradição acadêmica da sociologia, combinada com a identificação da inexistência dessa disciplina na tradição curricular escolar, resultou em um quadro educacional muito específico de limitação da formação do pensamento social. A sociologia²² não ocupou um espaço que seria fundamental na construção de um pensamento complexo e aberto ao entendimento da realidade social no Brasil moderno, teve, como um dos resultados, a institucionalização da opinião de senso comum, veículo principal de explicação da vida em sociedade.

Pelo nível de complexidade que a presente proposta apresenta, faz-se necessário apresentar, agora, o caminho metodológico escolhido para realizar tal intento de pesquisa, que constituirá o capítulo primeiro. A capacidade de resgatar discussões filosóficas, políticas e históricas, com suficiente relevância teórica e fundamentação científica para lidar com o tema do senso comum no contexto brasileiro será, na sequência, sustentada metodologicamente.

²¹ Que neste ponto do trabalho, pode ser compreendido com a inversão da percepção identificada por Parmigiani e Dombrowski (2013), chamando essa realidade nacional de *analfabetismo sociológico* que define elementos mais amplos envolvidos no ensino de sociologia.

²² A proposta de reforma do Ensino Médio, em votação no Congresso Nacional, ainda no final de 2016 (Medida Provisória 746 – Chamada de MP – de Reforma do Ensino Médio), que coloca em risco a exclusão da obrigatoriedade da disciplina de sociologia é tema que está em discussão no mundo político e que precisa ser retomado com maior fôlego do espaço acadêmico. Acredito que a discussão proposta nesta pesquisa contribuirá na discussão sobre o papel central da disciplina no espaço educativo brasileiro.

1 PROBLEMATIZANDO O SENSO COMUM: DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O meu intento não é assinar aqui o método que cada qual deve seguir para o bem conduzir a sua razão, mas somente mostrar de que maneira procurei conduzir a minha (DESCARTES, 1992, p. 6).

O senso comum como objeto de reflexão existe desde a origem dos escritos filosóficos. Aristóteles é tido como o primeiro pensador que temos registro como articulador das primeiras definições de senso comum (*sensu communis*). Antes dele, Platão²³, metaforicamente explicou a vida na caverna como uma condição que nos aprisiona no mundo sensível, fazendo-nos crer que a realidade estaria nas sombras projetadas no fundo de uma caverna (PLATÃO, 1964). O senso comum foi, aos poucos, sendo redefinido de “sombras da realidade” para uma falsa compreensão, aproximada de um entendimento ideológico, tal como uma falsa consciência ou ainda uma ilusão de realidade, sem, com isso, deixar de figurar pelas diferentes áreas do conhecimento humanístico como um problema relevante (BOULTER, 2007).

Para compreender o estudo do senso comum como tradição teórica, é possível propor um marco teórico na figura de Thomas Reid (1710-1796). Ele inaugura a escola escocesa do senso comum, através de duas das suas mais importantes obras: *An Inquiry into the Human Mind on the Principles of Common Sense*²⁴ (2010) e *Essays on the Intellectual Powers of Man* (2002), como resposta às escolas filosóficas racionalistas e empiristas. Para ele, as fronteiras estabelecidas desde Platão entre o senso comum e o pensamento filosófico influenciariam enormemente a filosofia ocidental (BOULTER, 2007). Porém, essas mesmas fronteiras conduziram uma parte da produção de conhecimento filosófico²⁵ a um distanciamento da

²³ Para Trindade (2001), por exemplo, é possível identificar no mito da caverna uma espécie de desqualificação do senso comum. Expressa principalmente quando Platão diferencia os homens em relação à qualidade de seus conhecimentos. Em outros termos, existiriam, de um lado, os homens presos na caverna, representando o homem comum e o seu “conhecimento” equivocado e oriundo dos sentidos. Eles construíam, conseqüentemente, falsas imagens para entender e explicar a realidade (imersos no senso comum). E do outro, a figura que se tornará o filósofo, ou seja, um dos poucos homens que conseguiu alcançar outras formas de conhecimento, saindo das sombras e caminhando em direção à luz (TRINDADE, 2001).

²⁴ Publicada pela primeira vez em 1764, teve a sua tradução para a língua portuguesa somente em 2013 pela editora Vida Nova, com o título *Investigação sobre a mente humana segundo os princípios do senso comum*.

²⁵ Atualmente em áreas como a Epistemologia Filosófica, discussões sobre a relação entre as teorias filosóficas e o senso comum voltam a se aproximar, no sentido de construção da validade e a intuição. Ou seja, essa reaproximação diz respeito às questões intuitivas e a validade da intuição na validação dessas, o que faz com que esses dois tipos de conhecimento se reaproximam na busca pela validação intuitiva.

realidade vivida, principalmente no momento em que ela passa a negar a validade do conhecimento de senso comum.

Para Reid, o senso comum seria uma espécie de *senso natural de realidade*, uma concepção intuitiva formada por um conjunto de intuições fundamentais responsáveis pelo estabelecimento de crenças e explicações mínimas capazes de compreender a realidade. Uma concepção que partia do pressuposto que as ideias são inatas, um recurso do *consensus gentium*, ligada diretamente a existência de Deus. O senso comum é identificado pelo pensador, como o construtor legítimo do critério último do juízo (REID, 2002; 2010).

Essa escola de pensamento filosófico fundamenta-se na problemática da natureza humana, filiando-se, inicialmente, às ciências naturais. Segundo comenta Jaffro (2003), Reid é fortemente influenciado pelas teorias de Bacon e Newton, recuperando métodos e procedimentos da física para compreender a mente e a natureza humana. Reid opõe-se ao ceticismo proposto por Hume, por exemplo, defendendo o senso comum como um elemento evidente e existencialmente confiável. José Pereira, em seu trabalho que discute a percepção reideana, afirma que o senso comum para Reid,

[...] se dá ‘por uma lei de nossa natureza’, ou seja, em virtude de nossa constituição natural. Portanto, conforme o pensador escocês, nós concebemos sensações e acreditamos na existência delas. Como fazemos isso? Segundo ele, devem existir certos princípios inatos em nossa mente que dão origem às nossas concepções e crenças na existência dos objetos externos. [...] a percepção em Reid não envolve raciocínio ou argumentação e que as crenças provenientes da percepção são devidas a leis naturais que governam o nosso caráter cognitivo (PEREIRA, 2009, p. 138).

Reid auxilia na definição de um marco inicial na problematização do senso comum como elemento central de investigação filosófica, na qual esse tipo de definição conduz a uma espécie de filosofia da vida cotidiana. O senso comum emerge dentro de uma escola de pensamento como ingrediente central para problematizar o funcionamento da mente no campo de pesquisas filosóficas. Na esteira de Reid, tivemos seguidores de seus princípios, como é o caso do filósofo inglês George Edward Moore (1853-1958), mais precisamente em suas obras intituladas *Estudos filosóficos* (1967) e *Uma defesa do senso comum* (1985), além de influências em teóricos posteriores como John Dewey (1859-1952) e Gilbert Ryle (1900-1976) que publicaram diversos trabalhos com inspirações comuns e/ou ancoradas na discussão iniciada por Reid.

No interior dessa tradição, porém, os princípios e os métodos oriundos da física e biologia, as premissas evolucionistas e naturalistas que marcaram essa geração de intelectuais

posteriores a Reid dificultam um diálogo com as suas premissas de forma mais produtiva. Constatamos apenas que, nessa tradição, há uma abertura para uma discussão profunda relacionada ao senso comum, que supera as tímidas concepções e pesquisas até então existentes, colocando-o como centro problematizador da realidade.

Na Sociologia, abriram-se problematizações relacionadas ao senso comum, desde os clássicos da Sociologia, como veremos em alguns momentos ao longo do presente trabalho. Porém, o senso comum como referência central nas pesquisas sociológicas, destaca-se muito recentemente no Brasil, principalmente com a emergência da chamada Sociologia da Vida Cotidiana. Para José de Souza Martins (1998; 2014), referência brasileira nessa linha, as influências que a fenomenologia e a etnometodologia tiveram como protagonistas nesse processo são inegáveis. Trouxeram, segundo ele, ricas interpretações sobre o senso comum, propondo um caminho metodológico para o entendimento da realidade vivida.

As descobertas da etnometodologia sugerem que a desordem e a revolta só atingem a ordem superficialmente, pois apenas suprimem significados por um certo tempo, sem atingir o método (de senso comum), o critério, dos procedimentos que reconstituem o tecido rompido (MARTINS, 1998, p.3).

Nessa mesma linha, para Garfinkel (1967) e Gouldner (1972), o senso comum seria uma espécie de método de produção de significados, identificando um aspecto positivo dessa definição. Os autores verificaram inclusive que, mesmo em momentos de desestruturação social, como guerras e catástrofes, o senso comum teria a capacidade de produzir novos significados compartilhados, substituindo rapidamente a ausência dos significados destruídos. Pesquisas produzidas nessa perspectiva inauguraram a possibilidade de produção de novas descobertas relacionadas ao estudo da vida comum, do pensamento do cidadão comum. Os pensamentos rotineiros e da ordem do dia emergem, então, como ingrediente essencial para o entendimento da sociedade moderna. Conectando de forma original a sociologia macro (produção de teorias e pesquisas sociais) com a sociologia micro (do pensamento do sujeito comum). Ele considera que a forma simples de pensar está carregada de significados que as formulações teóricas vigentes não conseguem captar de forma precisa. Sobre isso, Martins define que,

de certo modo, estamos diante de um fascinante processo de reinvenção da sociedade. Mas também de reinvenção da sociologia [...] O novo herói da vida é o homem comum imerso no cotidiano. É que no pequeno mundo de todos os dias está também o tempo e o lugar da eficácia das vontades individuais, daquilo que faz a força da sociedade civil, dos movimentos sociais (1998, p.2).

Na busca por mapear essa problemática em diferentes áreas do conhecimento acadêmico, uma grande quantidade de teóricos que lidaram direta ou indiretamente com esse tema, emergem com diferentes contribuições, sendo que alguns deles²⁶ estarão reunidos neste capítulo. Verifiquei posteriormente uma quantidade significativa de livros e artigos que lidam direta ou indiretamente com o tema no Brasil. Em uma pesquisa no Portal de Periódicos da Capes²⁷, por exemplo, encontrei 1.572 resultados para “senso comum”, sendo: 1.085 artigos, 341 Dissertações e 249 Teses.

Após um mapeamento mais específico desses trabalhos oriundos das áreas de Ciências Humanas, observei uma lista das principais referências teóricas citadas nesses estudos. Na área de pesquisa em educação, por exemplo, se percorrermos o Banco de teses e dissertações da Capes, as palavras “senso comum” nas pesquisas concentram 257 entre teses e dissertações²⁸, já entre os artigos produzidos disponíveis no portal de periódicos da Capes, apareceram 1.304 artigos publicados na área de educação. Nesse mesmo portal, em uma pesquisa simples com as palavras: “Senso comum” e “educação”, refinando a pesquisa para políticas educacionais resultou em um total de 91 registros²⁹. Dessas pesquisas produzidas no interior da linha de Políticas Educacionais, por exemplo, a discussão sobre o senso comum não figura como um tema original, mas como um tema recente nas pesquisas e problematizações no Brasil³⁰, datadas do ano 2000 em diante, muito ligadas ao desafio da formação de professores.

Nos trabalhos publicados em eventos da área das Políticas Educacionais, que problematizam de alguma forma o senso comum, é possível exemplificar com o estudo de Santos e Giroto (2011), que concebem uma definição ensaística de “senso comum

²⁶ Não realizo, aqui, uma discussão mais profunda relacionada à origem filosófica do senso comum e à trajetória desse conceito nas ciências humanas, pois o trabalho de Tese de Elli Benincá intitulado *Senso comum Pedagógico: Práxis e Resistência* (2002) apresenta uma excelente discussão neste sentido, quando propôs, em seu trabalho, “perceber como o senso comum se faz presente na história da filosofia, enquanto reflexão filosófica” (BENINCÁ, 2002, p.19 - 116). Outro trabalho também muito completo neste sentido foi realizado por Soares (1997), em sua dissertação intitulada *Senso comum e filosofia* que apresenta um resgate histórico da concepção de senso comum na história da filosofia, juntamente com a proposta de produção de conceitos-base capazes de provar as diversas orientações filosóficas para o entendimento do senso comum, que são eles: “senso comum cultural” e “senso comum natural” e os limites e possibilidades dessas perspectivas.

²⁷ Pesquisa no Portal da Capes realizada em 10 de novembro de 2016.

²⁸ Disponíveis apenas documentos da plataforma Sucupira de 2013 a 2016, atualizada pela última vez em 17 de novembro de 2016 (<http://www.periodicos.capes.gov.br>).

²⁹ Destes, 84 constituem artigos em periódicos, cinco recursos textuais e dois livros, no período de 2000-2015, realizada em 24 de setembro de 2016.

³⁰ Resultado de uma pesquisa no portal de periódicos da Capes, resultou em um total de 39 artigos e cinco livros em uma busca refinada com as palavras: políticas educacionais e senso comum. Pesquisa realizada em 24 de setembro de 2016.

neoliberal”, responsável pelo paradigma produtivista acadêmico, resultaria em um conjunto de problemas no que chamaram de *processo educativo brasileiro*. Os autores concluem o seu diagnóstico sobre o papel desse senso comum, apontando para a necessidade de construção de um *novo senso comum* capaz de integrar um entendimento cultural e humano para a atividade de pesquisa e educação (SANTOS; GIROTTO, 2011).

Dos artigos e livros encontrados, entre os mais recentes, apresento os trabalhos de Gatti, Barreto e André (2011), Gatti (2014, 2013), Pereira e Peixoto (2009) e Devechi e Trevisan (2011), sendo que o último é o mais interessante para os meus intentos. A pesquisadora Bernardete Gatti mostrou-se uma referência na discussão do tema, apesar de trabalhar sempre com o senso comum de forma indireta. O tema aparece de forma recorrente em seus trabalhos, com um sentido relacionado à concepção de ação pedagógica não refletida, apontando para a necessidade de superação dessa concepção e de necessária reflexão no interior da formação de professores.

Em seu trabalho escrito em parceria (GATTI, BARRETO E ANDRÉ, 2011), o senso comum aparece como uma ação pedagógica compartilhada na realidade escolar, tida pelos professores como “única forma de ensinar”, um senso comum da prática pedagógica³¹. Os autores percorrem o estado da arte nas políticas educacionais voltadas à formação docente no Brasil, identificando um tipo de concepção de senso comum bem específico, ou seja,

tomar a prática pedagógica como referência curricular é reconhecer a prática como ponto de partida da teoria, saindo da perspectiva de prática como senso comum. Isso significa atribuir à prática pedagógica, à sua pesquisa e à sua reflexão a condição de prática iluminada pela reflexão teórica (GATTI, 2011, p. 123).

Já em outra publicação, Gatti (2013) dá continuidade a essa constatação do senso comum como uma espécie de manifestação de um tipo dominante de prática pedagógica, sendo necessário “transcender o senso comum reificado, superar os sentidos usuais atribuídos às práticas pedagógicas” (GATTI, 2013, p. 55). Em outro artigo, Gatti (2014) tece críticas às atuais formações de professores, identificando em um conjunto de pesquisas, onde essas formações são pautadas, em sua maioria, pela apresentação de teóricos da moda, pelo senso comum revestido de orientações para a prática ou também chamado de “senso comum científico”, que não chega a aprofundar em suas pesquisas (GATTI, 2014, p.28). Apesar desse conjunto de pesquisas, essa autora não apresenta o senso comum como centro de sua problemática, evidencia, em contrapartida, o papel central que as formações de professores

³¹ Dialoga com o entendimento de Fernando Becker (2003, 2008), como veremos no capítulo segundo, mais especificamente no item *senso comum de essência*.

possuem em não problematizar essa questão, sendo muitas vezes responsáveis por reproduzi-las.

O trabalho de Pereira e Peixoto (2009) é também ilustrativo, já que as autoras trabalham com a concepção de senso comum de Dermeval Saviani (2007), discutindo por uma perspectiva marxista apontando para a necessária superação do senso comum na formação de professores. Segundo elas, essa superação faz-se necessária para que a educação seja realmente transformadora “da ordem burguesa” vigente (PEREIRA e PEIXOTO, 2009, p. 223). O mesmo ocorre com Hage (2011), que discute o senso comum na linha da Sociologia Crítica, relacionando-o com a luta por hegemonia e a necessidade de construção de um novo senso comum, retomando a discussão de Gramsci (1981; 2006) com outros teóricos dessa mesma escola crítica.

Já o trabalho de Deveschi e Trevisan (2011) realiza um mapeamento muito rico nas pesquisas qualitativas em educação e constatam uma quantidade significativa de pesquisas que não só não inovam em seus achados, como ingenuamente acabam sublinhando o senso comum existente sobre o tema da educação no Brasil. Partindo de uma concepção de senso comum de Boaventura de Sousa Santos, que retomo mais detidamente na sequência deste capítulo, os autores discutem os problemas existentes nas pesquisas quantitativas. Identificando a dificuldade da maioria das pesquisas em realizar um diálogo de qualidade entre os dados e as teorias existentes, passa a reproduzir conclusões já institucionalizadas pelo pensamento comum³², observando entre outras coisas, uma formação para pesquisa e análise de dados ainda deficitária no campo das políticas (DEVECHI; TREVISAN, 2011).

Esses e outros estudos que apresentei apenas a título de ilustração sobre a temática, destacando somente as pesquisas mais recentes na linha das políticas educacionais, lidam com abordagens, perspectivas teóricas e epistemológicas distintas das que desejo discutir. Esse mapeamento possibilitou-me adotar uma postura epistemológica mais consciente em relação aos entendimentos que pretendo aprofundar no estudo do senso comum.

Distanciando-me, por exemplo, de uma apropriação positivista ou mesmo metafísica do senso comum, superando a clássica oposição existente entre o pensamento racional científico (superior) e a opinião de senso comum (inferior) ou mesmo de uma relação direta entre ideologia e senso comum, muito presente na teoria crítica. A escolha por não reproduzir

³² Quando utilizo a concepção de pensamento ou opinião comum, entendo essa definição como pensamento ou opinião compartilhada, entendida como uma definição maior, que engloba diferentes princípios de pensamento e opinião, entre elas, a de senso comum. Assim, deste ponto em diante do trabalho, sempre que utilizar essas definições, elas comporta-se-ão como uma espécie de grande “guarda-chuva”, e abrigados dentro dela, estariam o senso comum opinativo, como veremos no decorrer da presente pesquisa.

essas estruturas de oposição binária aponta para uma estratégia de pesquisa que leve em conta a centralidade do senso comum nas pesquisas sociais para pensar a realidade brasileira.

Como constitui um termo polissêmico e com uma vasta problematização em diferentes áreas do conhecimento, proponho a construção de alguns critérios na seleção dos autores e perspectivas, que serão expostas e justificadas no início de cada capítulo. Dessa forma, conduzirei aproximações a perspectivas metodológicas que rompam com algumas tradições dominantes de pesquisa.

No decorrer do trabalho, será possível acompanhar aproximações entre teóricos de tradições distintas ou mesmo opostas de pensamento. Essas aproximações não objetivam desrespeitar pressupostos epistemológicos ou mesmo apresentar um ecletismo teórico ingênuo, mas compor uma estratégia teórica problematizadora que retira elementos cuidadosamente selecionados dentro de cada perspectiva teórica e epistemológica até então não problematizados na realidade da teoria e da pesquisa sobre a educação brasileira.

Assim, ao invés de filiar-me a uma tradição de pesquisa específica ou de um autor específico, conduzirei a presente discussão a uma vertente, a qual trata o patrimônio teórico como uma espécie de “caixa de ferramentas” (MOUZELIS, 1991; 1995)³³. Incluo, assim, tradições conceituais e teóricas distintas em um mesmo intento de pesquisa, para conduzi-las a uma re-contextualização, tornando essas combinações operativas para a problematização de uma realidade social específica. Aproximando-me do que Pires (2007) chama de perspectiva metodológica de “árvore conceitual”, que possibilita erguer, entre outras coisas, novas problemáticas de pesquisa, quando elas emergem de choques e reflexões teóricas até então não realizadas. Sobre esse caminho metodológico, Pires (2007, p.11) afirma: “faço-o encarando os seus viesamentos particulares como qualidade potencial e não como defeito irreparável, pois esses viesamentos podem ser transformados com proveito em linhas de especificação conceptual”. Essa opção foi, aos poucos, mostrando-se necessária, já que os elementos teóricos, conceituais e documentais que surgiam, ao longo do processo de pesquisa, demonstraram gradativamente a necessidade de não realizar um fechamento epistemológico frente ao tema. Esse processo abriu novas possibilidades de cercar de uma forma original o senso comum para pensar a realidade educacional brasileira.

³³ Mouzelis (1991) é um reconhecido estudioso das hierarquias sociais. Propõe uma enorme centralidade da ação coletiva neste processo que ocorre entre a ação e a estrutura e crítico, por exemplo, do modelo contido na teoria da estruturação de Giddens. A ampliação teórica proposta por Mouzelis é fundamental no momento em que amplia a possibilidade de conceituar multidimensionando as teorias, identificando as possibilidades analíticas, abrindo a possibilidade de articulação teórica entre diferentes ramos conceituais.

A combinação de pensadores oriundos de distintos contextos intelectuais e de perspectivas é resultante de um processo de maturação intelectual, que se deu durante todo o período de construção da tese, mas que foi verdadeiramente desafiada num momento específico desse processo. Recuperando um debate que ocorreu ainda na banca de qualificação, mais precisamente sobre o capítulo terceiro, que, até então, propunha-se a discutir uma concepção de consciência ingênua para definir o senso comum, foi observado que havia uma opção teórica que utilizava Hegel (2000) como referência, sem, com isso, assumi-lo como referência principal. Em outros termos, partia de uma inspiração hegeliana, sem filiar-me ao todo de sua concepção teórica e filosófica, uma espécie de “relacionamento intelectual³⁴” não assumindo a totalidade das ideias do autor como referência principal.

Como sugestão, foi apresentada a possibilidade de substituir essa relação por uma aproximação com outros pensadores que trabalhem com pressupostos mais próximos ao que pretendia discutir. Entre as distintas referências sugeridas, a aproximação com Paulo Freire foi a mais marcante, já que ele, em seus escritos, trabalha também com uma concepção que discute a construção do conhecimento pelo caminho da consciência.

Seguindo a sugestão, aprofundi a leitura das principais obras de Freire³⁵, deparando-me com o grande potencial que o referido pensador possui frente às pretensões desta pesquisa. O reencontro³⁶ com Freire foi fundamental para desbravar novas reflexões que estão materializadas no capítulo terceiro da tese. Na leitura de suas principais obras, encontrei concepções e percepções de uma riqueza insuperável relacionada à educação, pedagogia e politização do ato pedagógico. Mas, ao mesmo tempo, tornou-se latente que apenas algumas reflexões e parte dos seus pressupostos interessavam-me, ou seja, o mesmo desafio ou obstáculo que encontrei com outro pensador repetiu-se. Contudo, somente através desse desafio intelectual proposto, foi possível amadurecer o meu papel como autor e pesquisador que desejo assumir na pesquisa.

Passo a adotar, deste ponto em diante da minha trajetória de pesquisa, uma relação nova com minhas referências. Relações intelectuais que metaforicamente passo a chamar de

³⁴ Recuperando uma analogia bastante rica citada por um dos professores componentes da banca de qualificação, que constatou que, nesta postura de utilizar um pensador e não assumi-lo, fazia transparecer que eu havia escolhido um autor que desejava manter uma relação, mas sem o desejo de assumi-la publicamente.

³⁵ As obras utilizadas foram Freire (1859, 1961, 1963, 1964, 1965, 1973, 1979, 1980, 1980a, 1981, 1983, 1984, 1989, 1999, 2000, 2001, 2002, 2006).

³⁶ Trato como um reencontro com Freire, já que, como definido na introdução, desde quando comecei a lecionar, ocorreu o meu primeiro contato com Paulo Freire, logo se transformando no teórico inspirador principal de minha prática educativa e, agora, também intelectual e de pesquisa.

uma relação de “amizade intelectual”³⁷, ou seja, aceito as influências e as contribuições pertinentes de diferentes autores, sem necessariamente filiar-me a uma tradição teórica específica. Essa posição permitiu aproximar-me e apropriar-me de parte das ricas discussões, tanto de Paulo Freire, como de Hegel, Hannah Arendt³⁸ e Boaventura de Sousa Santos³⁹, sem perder a minha posição de protagonista do texto, assim como de não colocar esses autores na mesma linha de pensamento. Assumo, desde então, de forma mais clara e consciente, qual é a posição de autor e de teórico-pesquisador que proponho adotar nesta pesquisa.

O ponto que objetivo expor, aqui, talvez a mudança mais importante contida nesse processo, foi a oportunidade de amadurecer um tipo de relação que não precisa mais ser limitadora dentro de uma perspectiva, passando a descobrir um tipo de “relação intelectual” necessária quando o desafio será de aprofundar uma problemática social específica. Expresso em outros termos, compreender um tema para discutir a realidade é diferente de discutir um tema segundo um pensador específico ou seguindo uma escola de pensamento. Essa problemática aumenta a responsabilidade em relação à *vigilância epistemológica* (BOURDIEU, et al., 2004), tornando a escrita ligeiramente mais defensiva e extensa. Cada aproximação com um pensador, seja ela crítica, de adoção de algumas de suas reflexões ou mesmo de oposição aos seus pressupostos, acaba por inserir outras responsabilidades, tal como tornar esse todo complexo, um todo coerente e teoricamente articulado, na linha que alguns pensadores chamam de pluralismo epistemológico⁴⁰ (TELLO e MAINARDES, 2015). A discussão das pesquisas em políticas educacionais afirma a necessidade de ampliar as fronteiras epistemológicas consolidadas, onde

toda pesquisa deve enriquecer-se, então, com outras perspectivas de pesquisa [...]. Claro que, de algum modo, torna-se inalcançável desenvolver uma pesquisa a partir de todas as zonas de conhecimento possíveis. Por isso, é necessário e esclarecedor assumir uma perspectiva e um posicionamento epistemológico para poder dialogar nos limites das *verdades* (2015, p.160).

³⁷ Por outro lado, no momento em que se assume um pensador como referência principal de uma pesquisa, as escolhas teóricas e epistemológicas, que não foram decididas por mim, podem resultar em uma espécie de “camisa de força-teórica”, impedindo que esse relacionamento seja mais produtivo intelectualmente. Experimentei esse processo durante o mestrado (DOURADO, 2011), compreendendo que, nessa fase, a apropriação é extremamente necessária para a formação intelectual de um pesquisador que tem um prazo muito curto para realizar uma dissertação. Mas ele não necessariamente precisa ser mantido em uma pesquisa de doutorado, que dá oportunidade de alçar outros desafios intelectuais.

³⁸ As obras utilizadas foram, Arendt (1958, 1972, 1978, 1989, 1993, 1993a, 1994, 1994a, 1999, 2000, 2001, 2004, 2004a, 2007, 2007a).

³⁹ As obras utilizadas forma, SANTOS (1979, 1980, 1982, 1987, 2000, 2001, 2008, 2014).

⁴⁰ Diferente do ecletismo epistemológico (uma atitude ingênua que combina pensadores sem contextualizar minimamente os seus pressupostos, limites e possibilidades contidos nessa combinação), o pluralismo constitui um caminho de articulação de novas perspectivas quando estamos em busca de compreender um fenômeno específico de pesquisa (TELLO e MAINARDES, 2015).

Essa perspectiva de ampliação das fronteiras está presente em grande parte dos pensadores sociais contemporâneos, entre eles, destaco Pierre Bourdieu⁴¹ e Jessé Souza (2000, 2006, 2009, 2011, 2012, 2015) que também farão parte das discussões ao longo da pesquisa. Este último, por exemplo, retomou alguns autores clássicos que sustentaram, em suas próprias teorias, a validade da combinação de perspectivas até então distintas de pensamento e tradição teórica, dando origem a novas problematizações.

Os casos de Karl Marx e Max Weber ou de Karl Marx e Sigmund Freud são ilustrativos a este respeito. Estes autores, todos muito diferentes entre si, lograram a partir de sua combinação constituir não só correntes inteiras de pensamento instigante e inovador no decorrer de todo o século XX, mas também possibilitaram a proposição de novas questões não contempladas dentro da moldura teórica de suas próprias perspectivas originais (SOUZA, 2012, p. 63).

Quando se recupera a emergência dos precursores do pensamento social e das tradições teóricas decorrentes deles, vemos que estabeleceram novas formas de pensar e teorizar e, para isso, arriscaram-se à realização de novas aproximações, inversões e reconstruções de teorias consolidadas, oferecendo novas formas de pensar a realidade. Seguindo a linha de reflexão de Paulo Freire, “a originalidade não está no fantástico, mas no novo uso de coisas conhecidas⁴²” (FREIRE, 1983, p.122, nota 24).

Ressalto também, a título de ilustração, ainda tratando do mesmo ponto, a ousada proposta presente na tese de doutorado do filósofo esloveno Slavoj Zizek, intitulada *O Mais Sublime dos Históricos*⁴³ (2003). No trabalho, Zizek propõe uma leitura bastante original de Hegel através de Lacan. Esse e outros escritos posteriores de Zizek abrem uma frente bastante rica no diálogo entre psicologia e filosofia, que nos conduz a possibilidade de ampliação do potencial criativo e inovador, estabelecendo diálogos entre Filosofia e Sociologia, contido em uma mesma pesquisa. Octavio de Souza, na apresentação à edição brasileira da referida obra de Zizek, salienta:

O encontro de Hegel com Lacan, propiciado na primeira parte deste volume, é ocasião para adentrarmos numa exposição da lógica do significante rica em indicações para a saída dos impasses em que o senso insiste em nos acuar. A discussão da validade da tese avançada, a de um Hegel lacaniano, inédita tanto para hegelianos quanto para lacanianos, é um dos desafios maiores que este texto apresenta (SOUZA, 2003, p. 12).

⁴¹ As obras utilizadas foram, Bourdieu (1970, 1984, 1984a, 1992, 1996, 1997, 1998, 2000, 2003, 1998).

⁴² Discutida em maiores detalhes por Franco (1981), que retoma uma das inúmeras críticas que os escritos de Freire recebeu, foi a de constituir uma teoria dotada de “falta de inventiva” (p.47).

⁴³ Segundo nos indica o próprio Zizek sobre o título original da obra: “Este livro apresenta o texto reelaborado da tese de doutoramento intitulada “A Filosofia entre o Sintoma e a Fantasia”, preparada sob a orientação de Jacques-Alain Miller e defendida em novembro de 1986 no Departamento de Psicanálise da Universidade de Paris-VIII” (ZIZEK, 2003, p. 16).

Opto, então, por um “mergulho” inicialmente mais horizontal em teóricos que ajudam a refletir sobre o senso comum e gradualmente a discussão vai ganhando foco na sua relação com a educação. Esse aprofundamento estabelece relações de construção teórica que vão fortalecendo a possibilidade de um “mergulho” mais vertical com diferentes pontos de discussão, definindo conscientemente com quem e como cada referência pode “mergulhar” ao meu lado nesta pesquisa. Cabe-me o papel a ser assumido como autor, a responsabilidade de colocar-me como autor-pesquisador, ou seja, justificar e defender cada uma dessas combinações, identificando a capacidade desse todo complexo de teorias e combinações, posteriormente submergir desse “mar” de abstrações de forma qualificada para problematizar e pensar a realidade brasileira. Este trabalho, mais especificamente nos capítulos segundo, terceiro e quarto, adota essa complexa, mas potencial perspectiva metodológica.

Acompanho, portanto, a posição de Meksenas (2008) relacionada à predisposição do pesquisador para flexibilizar o seu posicionamento epistemológico, quando o próprio objeto de estudo clama por novas formas de problematização. O mesmo vale à pesquisa e à produção do conhecimento, onde é necessário assumir alguns riscos e expor-se no processo de pesquisa, tateando os limites e as possibilidades na produção do conhecimento acadêmico dotados de sentidos mais ricos e desafiadores.

A utilização de pensadores tão diversos em um mesmo intento teórico pode parecer uma combinação ingênua e desastrosa, resultando no recebimento do rótulo bastante crítico também conhecido como “ecletismo teórico ingênuo”. Se pegar apenas o diálogo proposto entre Hegel e Hannah Arendt, nas obras dessa última, inclusive, é notória a crítica realizada às premissas metafísicas, em grande medida direcionadas ao próprio Hegel e ao conjunto de pensadores que chamou de forma provocativa de “pensadores profissionais”.

Essa suspensão da realidade – esse desvencilhar-se da realidade, tratando-a como nada mais do que uma ‘impressão’ – permaneceu sendo uma das grandes tentações dos ‘pensadores profissionais’, até que um dos maiores dentre eles, Hegel, foi adiante e construiu sua filosofia do Espírito do Mundo a partir de experiências do ego pensante. Ao reinterpretar esse ego no modelo da consciência, ele trouxe, para dentro da consciência, o mundo todo, como se este fosse essencialmente um simples fenômeno do espírito [...]. Para o filósofo, a eficácia desse procedimento que consiste em virar as costas para o mundo e caminhar em direção ao eu está acima de qualquer suspeita (ARENDR, 2000, p. 119).

Chamo essa contradição entre esse conjunto de pensadores de “aparente”, no presente trabalho, já que, com Hegel, realizo um resgate específico no terceiro capítulo da sua concepção de consciência ingênua para propor uma definição de senso comum, sem, com

isso, adotar automaticamente a sua perspectiva filosófica. O mesmo ocorre com Arendt e a recuperação de sua discussão sobre senso comum (sentido positivo e negativo), os contextos políticos e sociais e a sua ponderação sobre a modernidade. Ou seja, a aproximação cuidadosa de partes específicas desses pensadores, deu-se como forma de inspiração e de combinações que se fazem de forma criteriosa, cada uma devidamente contextualizada e justificada, que conduzo dentro de uma busca específica. Essa proposta apresenta a capacidade de sustentar uma definição conceitual precisa de senso comum opinativo, abrindo as portas para um debate pedagógico sobre o papel do ensino de Sociologia.

Esse processo de alargamento das fronteiras teóricas consolidadas, com especial atenção para a *vigilância epistemológica* (BOURDIEU, 2004), encontra-se sustentado metodologicamente no momento em que nos apropriarmos dessas discussões, concebidas como ferramentas de problematização colocadas no interior da proposta de “caixa de ferramentas”. Essa longa discussão proposta faz-se aqui necessária, pois, exatamente ela permitirá preparar o leitor para acompanhar, na sequência, a metodologia e a proposta de organização da tese, que será, a seguir, exposta em maiores detalhes.

Pressupostos metodológicos e epistemológicos da organização da tese

Esse conjunto de pretensões aponta para uma possibilidade de problematizar o senso comum como elemento relevante para discutir a reprodução social de “verdades” da ordem do pensamento dos sujeitos sociais. Esse processo existindo de forma não oficial, mas profundamente materializado nas instituições nacionais, mantido ou minimamente não-problematizado no espaço educativo. Para pensar a relação entre senso comum, reprodução social e educação, será necessário apontar para alguns dos pressupostos teóricos na compreensão da sociedade.

Com clara inspiração na proposta de teorização já consolidada por Pierre Bourdieu, pretendo explicar em maiores detalhes essa apropriação específica. Sob a égide da tese bachelardiana levada a cabo por Pierre Bourdieu em que as barreiras à formação de uma ‘cultura científica’ apresentam-se em forma de pares (BOURDIEU; WACQUANT, 1992, p. 73), pretendo discutir a educação como um processo amplo de socialização, que diferencia, por exemplo, educação de escolarização, dentro de um princípio específico de reprodução social para problematizar o pensamento social brasileiro. Neste ponto, com forte inspiração na

teoria de Émile Durkheim, o processo de educação não se dá apenas na escola ou apenas no interior do espaço familiar, mas em cada espaço, identificamos ligações e complementaridades na constituição do sujeito social, que tende a reproduzir os comportamentos, valores e gostos que teve acesso ao longo do seu processo de socialização.

Entre as diferentes orientações ontológicas e epistemológicas existentes, a proposta de Pierre Bourdieu parece ser a mais rica e dotada de uma possibilidade inovadora de pesquisa que a faz pertinente para alicerçar a presente organização metodológica. Existe, nessa perspectiva, uma possibilidade criadora, que estabelece possibilidades teóricas que ligam o pensamento individual com o pensamento socialmente construído, dentro de contextos históricos e sociais específicos. Esse processo é, segundo o referido pensador, capaz de propor novos caminhos de produção teórica e analítica. Wright Mills chamou, pela primeira vez, esse processo de *Imaginação Sociológica*, que,

[...] capacita seu possuidor a compreender o cenário histórico mais amplo, em termos de seu significado para a vida íntima e para a carreira exterior de numerosos indivíduos. Permite-lhe levar em conta como os indivíduos, na agitação de sua experiência diária, adquirem frequentemente uma consciência falsa de suas posições sociais. [...] A imaginação sociológica nos permite compreender a história e a biografia e as relações entre ambas, dentro da sociedade. Essa é sua tarefa e sua promessa. A marca do analista social clássico é o reconhecimento delas [...] (MILLS, 1975, p.11-12).

Seguindo essa linha, pretendo, em primeiro lugar, propor uma estratégia teórica capaz de problematizar as estruturas e os sentidos sociais, acompanhando tradições teóricas que romperam com as dicotomias existentes, tais como sujeito e objeto, simbólico e material. As questões levantadas até então apresentam um desafio compreensivo de identificação do papel desempenhado pelas intenções, orientações práticas e crenças mobilizadas na realidade vivida. Por isso, sustento a proposta de dividir teoricamente a presente pesquisa de tese em duas dimensões, subjetiva e objetiva.

A primeira deve ser capaz de problematizar uma limitação contida no pensamento do sujeito, socialmente construída e reproduzida, dentro de uma definição conceitual de senso comum em níveis de consciência, profundamente ligado aos tipos de curiosidade do sujeito. Nessa primeira parte, será sustentada a centralidade da educação em sua relação com o senso comum, presente durante todo o processo educativo do sujeito. O senso comum estaria

presente durante toda a formação humana do sujeito, o que variaria é o tipo de essência⁴⁴ que esse primeiro possui.

Já a segunda dimensão mapeia as estruturas sociais e os mecanismos de manutenção que explicam na realidade social a pertinência dessa lógica de senso comum, como elemento existente, inclusive, nos espaços institucionais da sociedade brasileira. A relação entre as condutas e principalmente os processos de reprodução social aponta para um entendimento necessário do contexto sócio-histórico e político mais amplo em que os agentes estão imersos. Compartilho assim, o pressuposto bourdiano, que os indivíduos “são movidos pela intencionalidade e possuem concepções e representações (inter) subjetivas acerca de seu próprio comportamento e dos seus múltiplos ambientes de ação” (PETERS, 2011, p.4). A responsabilidade da Sociologia, segundo Bourdieu, seria de tornar consciente a estrutura mais submersa na lógica social dada, que, em grande parte dos casos, não é de fácil identificação e acaba velada pela crença e pela naturalização da realidade social.

Seguindo as pistas do que Weber (1999) chamou de “ordem pensante da realidade empírica” e a sua busca por cercar as racionalidades socialmente dadas, chamada por ele também de cosmovisões pessoais inscritas na própria interação social, Bourdieu tece as suas conexões teóricas em diálogo com essa perspectiva, reforçando a centralidade que os valores mentais ocupam no processo de entendimento da vida social. Bourdieu reconhece, então, que o conhecimento originário das práticas sociais de cidadãos transforma-se em conhecimentos práticos que são socialmente compartilhados e dotados de sentidos sociais compartilhados (BOURDIEU, 1996). Em outros termos, o que os indivíduos pensam e desejam encontra correspondência análoga às próprias estruturas sociais⁴⁵ vigentes em cada sociedade. Nessa busca, a Sociologia emerge desde a sua origem como ciência com Émile Durkheim, mas, na concepção bourdiana, passa a trabalhar com a relação entre o indivíduo e a sociedade de formas não determinadas especificamente. A relação entre o pensamento (ingredientes subjetivos) e a realidade social e educacional (elementos objetivos) rompe, de maneira central, a ideia de oposição ou de determinação entre esses entendimentos. O subjetivo e o

⁴⁴ O sentido conferido ao termo essência, diz respeito ao conteúdo formador desta definição. Como será expresso no mapeamento epistemológico presente no capítulo segundo do presente estudo, a essência de cada definição pensada por cada pensador e sua teoria, será devidamente mapeado para posteriormente pontuar a definição pretendida.

⁴⁵ Se o preconceito, por exemplo, deixa de ser encarado como um problema particular do pensamento isolado de um sujeito, passando a ser identificado por uma expressiva parcela da sociedade, essa questão passa de um dado particular para um dado geral, transformando-se em uma questão sociológica.

objetivo são realidades que existem de forma complementar, identificando uma concepção de dupla perspectiva inter-relacionada, que objetivo, da mesma forma, me vincular.

Para compreender a realidade social, Bourdieu, então, separa apenas teoricamente essas duas dimensões, compreendendo-as como derivações genéticas profundamente relacionadas. Partirmos, portanto, desses pressupostos, onde os ingredientes mentais dos sujeitos sociais encontrariam correspondência homóloga nas estruturas sociais vividas, onde pensamento e ação seriam estruturados e estruturantes, mas os seus conteúdos seriam variantes, dependendo diretamente dos contextos sociais e históricos específicos em que emergem. Condições sociais que são repetidas e tidas como cotidianas na experiência dos sujeitos são interiorizadas e passam a figurar como comportamentos automatizados, naturalizados e, conseqüentemente, reproduzidos.

A proposta de divisão do presente trabalho, em realidade subjetiva e objetiva, propõe-se a ser, primeiramente, de ordem epistemológica, como já definido anteriormente, mas também por um objetivo didático de apresentação, jamais por acreditar que a realidade está assim dividida concretamente ou que uma dimensão seria sempre determinante sobre a outra. Acompanho esta proposta de divisão teórica entre realidade subjetiva e objetiva para fins de organização intelectual, tentando evidenciar todos os pressupostos implícitos na discussão contida nas duas dimensões, separadamente, para depois conectá-las novamente.

Ao mesmo tempo, a inspiração em Bourdieu vai até esse ponto, já que pretendo percorrer a discussão dessas duas dimensões por construções conceituais e teóricas distintas das que ele construiu e propôs. Procuro priorizar no presente trabalho um caminho intelectual com teorias e pressupostos teóricos produzidos por pensadores que auxiliam na problematização do senso comum como centro do processo de constituição do pensamento social brasileiro. Começo discutindo o interior da dimensão que chamaremos de subjetiva.

Análise epistêmica e uma proposta teórica: níveis de consciência e senso comum

Nesta primeira parte, parto de uma pretensão primeira de pesquisa, que objetivou percorrer o amplo estado da arte sobre o tema do senso comum. O mapeamento dos inúmeros estudos já produzidos deu origem à necessidade de criar critérios de seleção das principais influências citadas em estudos, ao identificar a possibilidade de organizar os pensadores mais citados e referenciados, pensando-os como principais referências do senso comum nas

pesquisas brasileiras, agrupando-os em categorias. Torna-se, pois o que era inicialmente complexo e caótico, numa pretensa organização e sistematização dessas teorias em categorias de entendimento.

De forma bastante geral, a criação de categorias de entendimento, que são diferentes de categorias analíticas ou nativas⁴⁶, permitiu um tipo de tratamento dos conceitos e um agrupamento deles, em uma análise de segundo nível⁴⁷ nas obras e perspectivas existentes. Esse movimento de proposição de categorias organiza, de forma inventiva, os elementos epistemológicos implícitos em cada postura intelectual. Sobre esse recurso, Dahlberg afirma que

as categorias possuem a propriedade de possibilitar a sistematização de todo o conhecimento da realidade e podem ser identificadas no momento da determinação do conceito, ao serem inferidas predicções verdadeiras e finais a respeito de um item de referência desta realidade observada (1978, p. 21).

Na presente proposta, as categorias serão criadas com o intuito de agrupar pensadores que possuam características epistemológicas comuns, com o objetivo de demonstrar que, apesar da variação de conceitos e das polissemias, existem princípios epistemológicos comuns nas definições de senso comum existentes. Em grande medida, a discussão proposta no capítulo segundo, estabelece um movimento intelectual com a capacidade de identificar os limites e as possibilidades nas perspectivas existentes, ou seja, identificar lacunas e potenciais ainda não problematizados sobre o tema.

Um recurso bastante comum nos teóricos produtores de teorias contemporâneas de grande alcance começa pela recuperação das discussões travadas pelos clássicos do seu tema de discussão. Logicamente, esse processo revela uma tentativa de galgar algum espaço para a emergência de uma nova perspectiva teórica, identificando limites e potenciais nos teóricos do passado. Observando a seguinte passagem que Jessé Souza (2004, p.81) ilustra, precisamente, ao definir a sua proposta teórica, recuperando os clássicos da Sociologia.

Para este desiderato, no entanto, as contribuições dos clássicos da sociologia são precárias. Karl Marx, inventor da expressão ‘ideologia espontânea’ como a marca

⁴⁶ Guimarães (2003), de forma bastante didática, afirma que: “categoria analítica é o que permite a análise de um determinado conjunto de fenômenos, e faz sentido apenas no corpo de uma teoria. Quando falamos de conceito nativo, ao contrário, é porque estamos trabalhando com uma categoria que tem sentido no mundo prático, efetivo. Ou seja, possui um sentido histórico, um sentido específico para um determinado grupo humano” (2003 p. 95).

⁴⁷ Uma revisão bibliográfica de primeiro nível é aquela que se limita a apresentar os trabalhos mapeados em linhas gerais, procurando apresentar as discussões e pesquisas já realizadas. Já quando se trata de uma revisão que chamamos de segundo nível, estamos não apenas revelando os conteúdos dessas pesquisas, mas trabalhando com elas, buscando propor novos entendimentos, novas interpretações sobre elas, contribuindo para a ampliação do leque dos entendimentos existentes sobre esse “estado da arte”.

específica da dominação social no capitalismo, ‘apenas’ descreveu a descontinuidade entre a produção e circulação de mercadorias [...]. Falta em Marx uma articulação explícita da ‘hierarquia valorativa’ que se atualiza na ação do mercado. De outro lado, o ponto de partida weberiano, por estar preso às categorias da ‘filosofia da consciência’, que forçava Weber a perceber o sujeito como fonte de todo o sentido e moralidade, não dá conta, em toda a sua dimensão, da extensão do horizonte valorativo, moral e simbólico presente nessas configurações institucionais exportadas do centro para a periferia como ‘artefatos prontos’, segundo sua própria formulação.

Esse processo só é possível quando é realizada a recuperação e a análise crítica dos clássicos que já versaram as suas teorias e pesquisas sobre a temática proposta. No presente estudo, pretendo discutir os pensadores clássicos⁴⁸ do senso comum nas pesquisas brasileiras, demonstrando, assim, a necessidade de uma nova pesquisa alicerçada em um novo cabedal teórico. Voltarei a esses critérios na sequência do trabalho.

É necessário antes apresentar a seguinte questão: como seria possível cercar o pensamento comum, problematizando-o sociologicamente para discuti-lo como um tipo de postura central na interpretação da sociedade brasileira⁴⁹? De forma direta, problematizo o senso comum como um ingrediente relevante contido no pensamento social circulante no Brasil. Um elemento definidor do pensamento e da postura socialmente legitimada e que, no processo de educação ou de socialização, o senso comum assumiria um papel central. Mas quais elementos seriam fundamentais para problematizar o senso comum de forma profunda?

O movimento intelectual que sustento metodologicamente nesta primeira parte propõe cercar socialmente a formação da consciência que o sujeito constrói sobre a própria sociedade em que vive. Das inúmeras influências sociais que o indivíduo está sujeito ao longo do seu processo de socialização, a existência do senso comum como intimamente ligada à sua formação constitui elemento inquestionável para uma parcela importante de pensadores que pesquisaram o fenômeno. Muitos deles serão apresentados cuidadosamente ao longo do trabalho, sustentando essa existência inclusive na realidade brasileira. Com esse conjunto de pontos até aqui apresentados, será possível sustentar a necessária abertura para minhas

⁴⁸ Sobre os critérios para a definição de um clássico, exponho detalhadamente essa questão na sequência do trabalho recuperando a discussão de Calvino (1991).

⁴⁹ Durante toda a discussão proposta, identifico uma problematização inscrita no contexto brasileiro. Parto do pressuposto que a validade da discussão em duas dimensões complexas de serem articuladas, a dimensão conceitual e a dimensão histórica, tem o seu potencial de validade por estar recortado para compreender a realidade brasileira. É possível que outros estudos sejam posteriormente realizados em outros contextos, tornando-a mais ampla. Nessa problematização, o foco será discutir o senso comum no contexto brasileiro, inferindo relações existentes entre a educação brasileira e a institucionalização de uma postura de senso comum opinativa específica, focado nos temas sociais, existindo de forma dominante no contexto educacional brasileiro.

pretensões em identificar um tipo específico de senso comum ainda não problematizado no pensamento brasileiro.

A institucionalização do senso comum: o papel das instituições educacionais brasileiras

Nos capítulos quarto e quinto, a proposta será cercar uma dimensão mais objetiva da realidade. Todo processo de construção teórica e conceitual contida na primeira parte deste trabalho, só terá validade, se for possível identificá-la e problematizá-la na realidade brasileira. Com esse objetivo, recupero alguns elementos da história da educação brasileira, estabelecendo um elo entre fatores sociais e educacionais, resultando na produção social de sujeitos possuidores de consciências limitadas em um ponto específico da realidade.

Nessa perspectiva, trabalho, inicialmente, com uma dimensão arendtiana de modernidade, identificando com ela a relevância que a dimensão social adquire na modernidade ocidental. Trago essa discussão gradativamente para a realidade brasileira, problematizando o papel pedagógico que o ensino de sociologia poderia representar na formação educativa dos sujeitos, um papel humanizador do ensino de Sociologia na construção do sujeito moderno.

A discussão institucional da modernidade brasileira, nessa segunda dimensão do trabalho, dar-se-á através da análise de duas dimensões da realidade educativa formal. Apresento uma estratégia metodológica de sustentar a importância de discutir duas instituições educacionais formais, a escola e a universidade, como dimensões de *representação*. Essa proposta consiste em pensar a escola e o espaço acadêmico como níveis distintos de representação na construção do pensamento brasileiro. No artigo chamado *Discurso e Representação, ou de como Baloma de Kiriwina podem reencarnar-se nas atuais pesquisas* (1986), José Magnani utiliza o trabalho de Malinowski (1974)⁵⁰ para refletir sobre o potencial contido no conceito de *representação*. Reconstruindo detalhadamente a construção feita por Malinowski, quando se deparou com diferentes fontes de informação, ele

⁵⁰ Especificamente a obra intitulada *Baloma: los espíritus de los muertos en las islãs Trobrian* (1974).

precisou propor critérios de organização, pensados a partir dos níveis de representação. Sobre esse processo, Magnani afirma:

Para reconstruir a crença dos Kiriwineses nos espíritos dos mortos, Malinowski deverá contar com o que eles dizem e com o que eles fazem. No primeiro caso são as opiniões que ele vai chamar de ‘populares’ ou gerais; depois, as opiniões dos especialistas e, finalmente, as especulações e comentários de informantes ‘mais capazes e inteligentes’. No segundo, a observação de determinados costumes e ritos públicos, a conduta dos nativos durante as cerimônias e os comportamentos motivados pelas crenças. Como se verá, o peso de cada uma das fontes de informação, para efeitos da reconstituição das crenças, será diferente (1986 p. 130).

Essa divisão entre crenças e práticas, opiniões de populares e especialistas, resultou em um quadro de orientações metodológicas que permitiu Malinowski classificar esse complexo grupo de informações. Segundo Magnani (1986), o estudo de Malinowski ilustra o que ele entende por representação, ou seja, um processo de reconstituição e rastreamento de fragmentos que serão posteriormente pensados e teorizados para explicar a crença no interior de um complexo cultural específico. Esse processo, de acordo com ele, tornou possível pensar uma totalidade constituída de um núcleo essencial, chamada por Malinowski de “eixo de crenças”.

Para o presente estudo, utilizo a concepção de representação proposta por Magnani (1986), a partir de Malinowski, para mapear como podemos pensar cada uma dessas dimensões educativas e o seu papel na formação do pensamento social, ou seja, encontrar o eixo de crenças relativas ao senso comum.

A primeira dimensão de representação, entendida como dimensão acadêmica e intelectual, discute um conjunto de intelectuais pertencentes à tradição intelectual e científica dominante desde a origem do pensamento sociológico brasileiro. O entendimento crítico do passado intelectual das primeiras teorias sociológicas brasileiras constituiria um primeiro ingrediente problematizador dessa dimensão de representação acadêmica. Tomarei os intelectuais como construtores de mitos originários, assim como faz Ortiz (1985) em sua obra *Cultura brasileira e identidade nacional* onde, no interior de sua busca sócio-antropológica, emergem novos horizontes interpretativos. Conforme Ortiz,

o que fiz foi procurar compreender o assunto dentro de uma ótica diferente da qual ele é habitualmente discutido. Se a história se encontra presente na discussão, e não poderia ser de outra forma, eu parti da antropologia, e integrei vários conceitos como de ‘sincretismo’, ‘memória coletiva’, ‘mito’, ‘símbolo’, em minhas análises sobre os autores nacionais. De alguma maneira procurei lê-los como Lévi-Strauss ‘leu’ os mitos primitivos (1985, p. 10).

Uma discussão como essa sustentaria, por exemplo, uma hipótese para explicar o motivo do senso comum coexistir mesmo dentre aqueles que cursaram uma formação

acadêmica e universitária, entre eles, inclusive, é possível encontrar teóricos e professores brasileiros, como veremos na primeira parte do capítulo quinto. Isso permitirá identificar o senso comum existindo, inclusive, na mente dos ditos “especialistas” do pensamento brasileiro.

Na segunda dimensão de representação, realizo um resgate histórico do ensino de Sociologia no currículo escolar brasileiro. Esse resgate recupera a intermitência da disciplina de Sociologia na história do currículo escolar e as possíveis consequências que a falta dela na concepção do mundo social dos brasileiros. Em outros termos, como é possível esperar um entendimento mais complexo e crítico da realidade social, se a Sociologia não é oferecida como disciplina escolar? Trata-se de uma área de conhecimento que desde a sua origem coloca-se como a ciência, por excelência, que possui como objeto de investigação a dimensão social, dotada também de outros desdobramentos para a consciência da vida social dos sujeitos, como veremos na sequência. Uma discussão nesse eixo de crenças permitirá discutir a responsabilidade pedagógica da Sociologia na formação do sujeito social moderno, ou seja, a Sociologia como conteúdo humanizador do sujeito moderno na formação escolar de um entendimento complexo frente à realidade social.

Esses dois níveis de representação institucional, entendidos como articuladores de uma espécie de “eixo de crenças” para falar do senso comum, permitem traçar constatações que ligam diretamente a educação escolar e universitária na construção do senso comum brasileiro. Esse processo consolida a possibilidade de identificar um dos elementos formadores do pensamento, ou seja, percorrer um caminho capaz de informar as diferentes formas com que a opinião de senso comum sobre a realidade social institucionalizou-se no interior da educação brasileira.

A principal hipótese norteadora desta proposta sustenta que, na falta de acesso a espaços institucionais educativos capazes de construir uma formação mais complexa sobre as temáticas sociais, o senso comum de consciência ingênua aparece como saída ou caminho comum para a explicação da realidade social. O senso comum seria, segundo essa hipótese, mantido e reproduzido de forma não consciente mesmo no interior dos contextos educativos formais. Assim sendo, se não existirem espaços para que o senso comum seja problematizado ou ressignificado, a tendência será de uma formação e consolidação de um “eixo de crenças”, socialmente compartilhado na crença da eficácia desse último como elemento válido para falar do social. Cristalizado ou mais especificamente institucionalizado no pensamento brasileiro, onde parte dos mecanismos institucionais de conservação de crenças, essa postura

assim como identifica Jessé Souza, realizada dentro de um movimento institucional onde os corpos sociais transformam-se, gradativamente, em “instituições de carne” (2012, p. 43-72).

Conduzo a possibilidade de um estudo, em parte teórico de análise e construção conceitual e em parte filosófico-sociológico de pesquisa histórica e documental, responsabilizar as políticas públicas na manutenção do senso comum no espaço educacional brasileiro⁵¹. Um eixo explicativo do conjunto de crenças e práticas que fazem do senso comum um elemento formador principal da opinião simplificadora sobre a realidade social.

Dessa forma, aceito o desafio de “absorver o dado privado, consciente e pessoal do indivíduo” (JAPIASSU, 1981, p. 120), sem, com isso, propor uma ciência do entendimento individual. Nego a opinião de senso comum como um dado privado, identificando-a como um fenômeno generalizado socialmente, problematizando-o como um fenômeno relevante para entender o pensamento existente no Brasil, responsabilizando, em especial, as instituições educacionais nesse processo.

Quando é possível cercar o objeto de reflexão educativo proposto através de uma problemática sociológica, ainda que a educação não seja assim. Mas, do ponto de vista sociológico que defino como perspectiva, a ação educativa será construída com esse conjunto de premissas ou, conforme adverte Japiassu: “O fato puro não existe. Todo o fato é construído. E a objetividade sempre se perde em pressupostos que estão longe de serem objetivos” (1981, p. 63). Reconheço que se, por um lado, não darei conta da complexidade do real optando por esse conjunto de perspectivas, recortes e pressupostos, por outro, estarei estabelecendo aquilo que a ciência possui como potencial mais rico, ou seja, a possibilidade de produzir novas problematizações sobre a realidade.

Essa premissa trabalha com um entendimento onde os mecanismos mantenedores da ordem social⁵² precisam ser identificados, tornando possível discutir como este mantêm-se ao longo do tempo. Em outras palavras, quase tudo o que nos constitui como humanos é construído, aprendido e reproduzido socialmente. As escolhas individuais estariam imersas em uma espécie de “pseudo-liberdade socialmente orientada”, identificadas nos valores e nas crenças, coexistindo nas estruturas sociais vigentes, inclusive nas instituições educativas. A existência de ordem nos comportamentos e nas interações sociais constitui uma questão sociologicamente válida, já que é, muitas vezes, tido como natural ou automático,

⁵¹ Como bem expresso no contexto atual em que se desenvolveu a pesquisa, expresso na Reforma do Ensino Médio proposta logo na sequência do golpe democrático instalado em 2016, com a posse do até então vice-presidente, Michel Temer.

⁵² Não trata-se de uma ordem no sentido positivista, mas no sentido de uma padronização das relações sociais estabelecidas, quando passamos teoricamente a admitir que exista algo que chamamos de sociedade.

principalmente, quando observado pelo cidadão que apenas vive a rotina diária sem ter meios de estranhá-la e compreendê-la. O sujeito possui opinião e posição sobre sua vida e sociedade, mas sem qualquer possibilidade de acesso a meios que o permitam estranhar essa realidade de forma mais profunda.

Para Japiassu (1979), não existe uma recomendação prévia acordada em relação ao “melhor método” para estudar um tipo de objeto nas ciências Humanas, “no domínio das ciências humanas, a diferenciação é de ordem metodológica” (p. 174). Assim, é possível identificar um diálogo entre o que se pretende compreender de um objeto social e o tipo de teoria e método de pesquisa que se pretende empregar.

A relação entre educação formal e opinião de senso comum, como veremos ao longo do trabalho, estaria exatamente reforçando uma prática imediatista de opinar livremente sobre uma realidade social, sendo o sujeito incapaz de perceber as consequências políticas e sociais que uma visão socialmente distorcida pode resultar. O senso comum não constitui necessariamente o elemento determinante para explicar a reprodução dos arranjos sociais. Porém, identificar a sua existência e apontar indícios dele na sociedade brasileira, cercando, inclusive, o seu poder de mobilização, reprodução das concepções e práticas dos atores sociais, constitui um objeto sociológico e educacional legítimo de pesquisa. Neste sentido, oriento a presente proposta para uma concepção específica de senso comum como postura, pressuposição que, dependendo da forma com que o sujeito percebe a realidade social, será determinante, mas não determinado, na sua relação de compreensão do mundo social.

A educação como definição não seria nem um sinônimo de educação escolar e muito menos considerada como a “redentora” dos problemas sociais existentes. Concebo a educação como um veículo principal da socialização dos sujeitos, entendida de forma ampliada dentro de uma concepção de educação formal e não-formal (GOHN, 2006), considerações apresentadas minimamente na introdução. Além disso, será importante resgatar a diferença entre educação (processo mais amplo e sem fim) e o processo de escolarização (educação específica realizadas em contextos formais e no interior de instituições formais de ensino).

Neste intento, sustento a importância de problematizar sociologicamente a educação, em que os processos históricos, políticos e culturais estão inscritos e embebidos nos conteúdos e nas práticas educativas vigentes e, conseqüentemente, terão um poder relevante na reprodução do pensamento social. Se o senso comum dialoga diretamente com a realidade vivida pelos sujeitos sociais, essa realidade estará presente de formas diversas nos espaços

educativos. Desse modo, será possível revelar como eles institucionalizam⁵³ as visões comuns existentes e, quem sabe, problematizar, ao final, mudanças pontuais na reversão desse quadro, resgatando o potencial otimista presente na concepção freireana de educação, como veremos no capítulo terceiro.

A existência de um tipo específico de senso comum só será possível de ser concretamente discutido se for possível identificar os mecanismos de manutenção e reprodução dele, para, posteriormente, identificá-lo na realidade social. Segundo uma das hipóteses centrais contidas neste trabalho, com base nessa nova definição conceitual, será possível recortar um objeto específico do pensamento e da opinião, identificando a sua existência e o papel dela na realidade social brasileira. Sobre esse conjunto mais ou menos complexo de propostas metodológicas aqui apresentadas de maneira articulada alicerça-se a presente pesquisa.

⁵³ Reconheço o papel dos veículos de comunicação, da Grande Mídia e das redes sociais nesse processo, mas como apontamos anteriormente, no recorte da presente pesquisa, não será possível inserir essa problemática que Pierre Lévy chamou de “Virtualização dos Saberes” (1996).

PRIMEIRA PARTE- DIMENSÃO SUBJETIVA

2 AS TRÊS CATEGORIAS EPISTEMOLÓGICAS DO SENSO COMUM: UM MAPEAMENTO CONCEITUAL-CRÍTICO

A razão é comum a todos, mas as pessoas agem como se tivessem uma razão privada. (Heráclito apud de SANTOS, 2000, p. 33).

Na identificação de elementos ainda não problematizados sobre a temática do senso comum, passo a priorizar o entendimento dos teóricos-referência, citados e referenciados nos estudos mapeados, apresentados no início do capítulo primeiro. Inicialmente, foi-me possível perceber diálogos e pontos interessantes para serem problematizados com o que poderia chamar de uma espécie de *clássicos do senso comum no pensamento teórico brasileiro*⁵⁴.

Assim, suponho que as pesquisas que me antecederam tiveram um trabalho de seleção dos autores referência, que serão, aqui, utilizados como ponto de partida. Não pretendemos recuperar a história do senso comum ao longo de toda a tradição do pensamento acadêmico, assim, só serão acionados pensadores que servirem objetivamente na contribuição teórica e epistemológica para as pretensões da presente pesquisa, fugindo, desta forma, de um trabalho com objetivos enciclopédicos⁵⁵.

Neste capítulo, aglutino posturas epistemológicas mais recorrentes através da criação de categorias de entendimento. Essa estratégia consiste em criar categorias teóricas para pensar a realidade, sem querer dizer que a realidade é assim, mas como uma forma de olhar e pensar sobre ela⁵⁶. Para que a categoria realize um recorte mais preciso, proponho definir um intervalo de tempo em que os autores clássicos escreveram as suas obras, problematizando, principalmente, a relação entre ciência e senso comum e as diferentes definições para o entendimento desse conceito. As categorias aqui propostas foram pensadas com objetivos

⁵⁴ Ítalo Calvino em sua obra *Por que ler os Clássicos* (1991), afirma que, “um clássico é um livro que vem antes de outros clássicos; mas quem leu antes os outros e depois lê aquele, reconhece logo o seu lugar na genealogia” (p. 14). Ou seja, se pensarmos que clássicos são aqueles livros que servem com referência obrigatória para falar sobre algo no campo do conhecimento. Assim, nossos critérios para definir como clássicos segue a lógica do tema ou assunto que te faz encontrar o seu clássico: “O ‘seu’ clássico é aquele que não pode ser-lhe indiferente e que serve para definir a você próprio em relação e talvez em contraste com ele” (1991, p.13). Considero no presente trabalho, os clássicos do senso comum, os pensadores mais citados como referência para discutir o senso comum e as referências que estes últimos dialogaram na construção das suas definições.

⁵⁵ Chamo de enciclopédicos o compromisso teórico de dar conta da história das ideias ou de uma arqueologia das definições de senso comum. Estas já foram minimamente realizadas por outros pesquisadores que, em momentos oportunos, serão apresentados ou referenciados.

⁵⁶ Proposta essa materializada por Emanuel Kant, explicada didaticamente em seu texto intitulado *Que significa orientar-se no pensamento?* (1985), e que serviram igualmente de fundamentação para os clássicos da Sociologia na construção de suas propostas teóricas e conceituais.

distintos, que materializam posturas epistêmicas, dando certo peso às distinções pretendidas. Passo agora, a apresentação dessas categorias.

Categorias epistemológicas do senso comum

A identificação de um conjunto de autores que discute o senso comum como uma palavra e não como uma definição conceitual permite problematizar um tipo de postura bastante recorrente no meio acadêmico, que compartilha de uma espécie de crença na qual o senso comum figuraria com um sentido dado ou único. Segundo Clifford Geertz, essa postura é bastante comum no interior das pesquisas e construções teóricas, onde o senso comum continua a ser “um fenômeno que é presumido, e não analisado” (GEERTZ, 2014, p. 81). Assim, alguns desses autores, que adotam essa postura, serão agrupados em uma categoria que chamarei de *senso comum como senso comum*.

Teria como exemplos ilustrativos dessa categoria um conjunto de trabalhos mapeados, tais como: *Ciência e Senso Comum no cotidiano das classes especiais*⁵⁷ (CARVALHO e KASSAR, 1995); *Senso Comum e Guerra Nuclear* (RUSSEL, 1959); *Programa de Ensino e Senso Comum* (BARROW, 1979); *O Senso Comum da Ciência* (BRONOWSKI, 1979); *O Demônio da Teoria: Literatura e Senso Comum* (COMPAGNON, 2012); *Filosofia da Ciência, introdução ao jogo e suas regras* (ALVES, 1981); *Os modelos de senso-comum das cefaleias crônicas nos casais: relação com o ajustamento marital* (FIGUEIRAS, 2002); *Além dos “achismos”, do senso comum e das evidências anedóticas: uma análise econômica do judiciário brasileiro* (YEUNG, 2010).

O senso comum entendido no interior do espaço acadêmico como palavra⁵⁸ perde completamente a sua precisão analítica. Essa primeira categoria reúne trabalhos que, do ponto

⁵⁷ Apresento, nesta formatação, distinta do que rege a ABNT, visando ilustrar a presença do senso comum nos títulos dos trabalhos, que se apresentam como definição central para a discussão proposta.

⁵⁸ Na ausência de definições precisas nos referidos textos, percorro o significado dessas duas palavras juntas “senso comum” nos dicionários da língua portuguesa, também sem obter sucesso. Se pegarmos essas palavras dissociadas, encontramos, por exemplo, a palavra *senso* segundo o dicionário Digital Houaiss: “1 - qualidade de sensato; prudência, circunspeção; 2 - faculdade de julgar, de sentir, de apreciar; juízo, entendimento, percepção, sentido (senso com humor, senso crítico e senso estético); 3 Estatístico (pouco utilizado) sentido, direção, rumo.” (HOUAISS DIGITAL, 2015). Ainda no mesmo dicionário, procurando pela palavra *comum*, encontramos: “1 - relativo ou pertencente a dois ou mais seres ou coisas; 2 - que é usual, habitual; 3 - que se caracteriza pela simplicidade; 4 Derivação: sentido figurado. Uso: pejorativo. Que não possui nenhuma elevação ou valor; reles, ordinário, insignificante; 5 Rubrica: gramática. diz-se de substantivo que se aplica aos seres ou objetos da classe que denota, fazendo referência à classe (p.ex.: *livro, país, homem, flor, mãe*); 6 - o maior número, a maioria ou a generalidade e 7 aquilo que é corriqueiro, habitual, ordinário” (HOUAISS DIGITAL, 2015).

de vista conceitual, apresentam um elemento academicamente frágil para propor qualquer discussão, já que, apesar de lidarem com essa definição no núcleo dos seus trabalhos, não o fazem dentro de um tratamento conceitual mínimo. Esses autores trabalham com a crença de um significado dado *a priori*, ou seja, os seus textos partem da utilização do próprio senso comum como referência para defini-lo. O que me leva, a optar por não discutir mais detalhadamente essa posição, limitando a constatar a vigência dessa postura ocorrendo no interior da academia, propondo apenas a identificação crítica dela, como forma de distanciar a presente pesquisa dessa armadilha teórica e conceitual.

Para as pretensões propostas, duas categorias figurarão como centrais no presente capítulo, ou seja: *senso comum de oposição* e *senso comum de essência*. Elas permitirão discutir detidamente as implicações envolvidas em duas perspectivas mais recorrentes nos clássicos do senso comum, já que, em cada uma, serão agrupados autores que compartilham posturas epistemológicas comuns em relação ao tema.

Para refletir em outro nível, será necessário apresentar antes uma matriz interpretativa que permita ampliar o escopo analítico das posturas epistemológicas envolvidas nessas duas categorias. Além de agrupar e discutir os seus entendimentos sobre o senso comum, será preciso identificar uma referência capaz de conduzir teoricamente esse diagnóstico crítico sobre os limites e as possibilidades contidas nessas duas perspectivas. Uma parte importante das obras de Boaventura de Sousa Santos encaixa-se perfeitamente nessa busca. Resgato aqui, portanto, a sua ambiciosa proposta de submeter às Ciências Sociais a uma análise hermenêutica.

A hermenêutica sociológica de Boaventura de Sousa Santos

O pesquisador português Boaventura de Sousa Santos, em um conjunto de obras, de autoria e como organizador de coletâneas, *A crítica da razão indolente* (2000), *Contra o desperdício da experiência* (2001), *Um Discurso Sobre as Ciências* (1987) e, principalmente, em sua obra intitulada *Introdução a Ciência Pós-Moderna* (2000), discute o papel da ciência em relação ao saber comum. Passo, nesse ponto, para a apresentação da sua proposta e, na sequência, trago detalhadamente cada uma das referidas categorias epistemológicas.

Logo nas primeiras páginas de sua obra *Introdução a Ciência Pós-Moderna* (2000), Santos retoma a discussão já apresentada em seu livro anterior chamado *Um Discurso Sobre*

as Ciências (1987), reafirmando o seu diagnóstico da crise que a Ciência Moderna encontra-se mergulhada. Identifica, no caso, como desdobramento dela, um conjunto de resultados negativos para a circulação do conhecimento no interior da sociedade, limitado pelo *modelo científico moderno*⁵⁹. Resultante de um longo período de luta pela autodefinição e institucionalização da ciência como conhecimento de um tipo “superior”, constituiu-se numa espécie de modelo fechado em si. Boaventura Santos passa, então, a propor críticas pontuais às correntes dominantes das ciências modernas, utilizando a perspectiva hermenêutica de Gadamer (2005), observando os princípios que conduzem o trabalho dos cientistas, numa relação interdependente com as disciplinas e pesquisas científicas dominantes.

O objetivo, aqui, será retomar apenas uma parte da discussão, ponderando sobre apenas algumas categorias mais centrais com o intuito de cercar o seu entendimento sobre o papel da ciência moderna hegemônica e a sua relação com o senso comum. Boaventura Santos estará presente em ambas as categorias aqui propostas, tanto de *oposição* quanto de *essência*. Na primeira categoria, figura como um analista hermenêutico principalmente em relação à tradição de oposição ao senso comum. Na segunda categoria, figura como proponente de seu conceito de senso comum de essência em diálogo com outros pensadores, acompanhando a contribuição e a crítica da sua proposta de dupla ruptura epistemológica com a Ciência Moderna (SANTOS, 1987, 2000, 2001).

A inserção da hermenêutica proposta por Santos critica de forma original a ciência moderna, focando no discurso científico e na sua relação com o discurso normal e cotidiano (o senso comum). Propõe, nessa discussão, um recorte muito relevante para as pretensões contidas nesta proposta de tese, pois articula o seu eixo argumentativo dentro da área das ciências sociais, dialogando diretamente com o senso comum. Essa aproximação estratégica com a hermenêutica objetiva, segundo ele, “transformar a ciência, de um objecto estranho, distante e incomensurável com a nossa vida, num objecto familiar e próximo, que não falando a língua de todos os dias é capaz de nos comunicar as suas valências e seus limites, os seus objetivos” (SANTOS, 2000, p. 11).

⁵⁹ Para Santos (1987; 2000), a sua crítica está alicerçada num modelo de ciência moderna dominante, com fortes características positivistas. Entre o conjunto de características formadoras desse modelo, está a crença de que o método seria o caminho para a produção de uma verdade, de um saber absoluto que só pode ser contestado pelos seus pares, formando conhecimentos que circulam no interior do espaço acadêmico e científico, sendo cada vez mais distante da vida do cidadão que vive fora deles.

Partindo dessa compreensão, justifico a pertinência de retomar a sua proposta chamada *hermenêutica sociológica*⁶⁰, conduzindo conjuntamente um mapeamento crítico dos processos de produção e apropriação do conhecimento. Passo, assim, a apresentação das duas categorias principais para pensar a epistemologia existente na concepção de senso comum.

Senso comum de oposição

Após um mapeamento geral das produções relacionadas ao senso comum no Brasil, identifiquei um conjunto significativo de pensadores que apresentam discussões profundas sobre o tema. O senso comum, para um grupo de teóricos, é definido de maneira geral como um pensamento simples e superficial oposto ao conhecimento científico, o que traz à tona elementos epistemológicos importantes e que precisam ser mapeados. A oposição existente entre o pensamento de senso comum e o fazer científico constitui uma das formas discursivas que a ciência utiliza para ganhar força e legitimidade explicativa ao longo de toda a sua história. Oposições claras como ciência e senso comum, capazes de materializar uma estrutura de oposição, não constituem uma estratégia nova, o mesmo ocorreu anteriormente com oposições entre a fé e a razão ou entre instituições como a Igreja e a Universidade, etc. O filósofo francês Gaston Bachelard, por exemplo, propõe uma oposição que se aproxima de uma linha bem recorrente entre sociólogos, ou seja, a oposição existente entre ciência e a opinião:

A ciência, tanto por sua necessidade de coroamento como por princípio, opõe-se absolutamente à opinião. Se, em determinada questão, ela legitimar a opinião, é por motivos diversos daqueles que dão origem à opinião; de modo que a opinião está, de direito, sempre errada. A opinião pensa mal; não pensa: traduz necessidades em conhecimentos. Ao designar os objetos pela utilidade, ela se impede de conhecê-los. Não se pode basear nada na opinião: antes de tudo, é preciso destruí-la. Ela é o primeiro obstáculo a ser superado. Não basta, por exemplo, corrigi-la em determinados pontos, mantendo, como uma espécie de moral provisória, um conhecimento vulgar provisório. O espírito científico proíbe que tenhamos uma opinião sobre questões que não compreendemos, sobre questões que não sabemos formular com clareza (BACHELARD, 1996, p. 18).

⁶⁰ Segundo Santos, a Sociologia como Ciência Social necessita de uma cuidadosa análise hermenêutica. “Qualquer que seja a opção epistemológica sobre o que a ciência faz, a reflexão sobre a ciência que se faz não pode escapar ao círculo hermenêutico, o que significa, antes de mais, não podermos compreender qualquer das suas partes (as diferentes disciplinas científicas) sem termos uma compreensão de como ‘trabalha’ o seu todo e, vice-versa, não podemos compreender a totalidade sem termos alguma compreensão de como ‘trabalham’ as suas partes” (SANTOS, 2000, p.11-12).

Diferente de Reid (2010; 2002), já discutido anteriormente, não se objetiva travar uma luta contra pensadores que mantiveram essa fronteira ou postura opositiva, mas compreender os pressupostos que os fazem agir dessa maneira e os seus desdobramentos para a produção de conhecimento. Em outras palavras, pretendo dialogar com as oposições, para, posteriormente, superá-las por meio de um mapeamento conceitual mais amplo do senso comum. Esse processo de mapeamento crítico permitirá identificar limites e potencialidades nas definições existentes.

Nesse item, agrupo pensadores que adotam, como postura epistemológica, a oposição ao saber comum, propondo incluí-los em uma categoria que chamarei de *senso comum de oposição*. Ao invés de optar pelo estudo aprofundado de um teórico específico, pretendo agrupar pensadores que apresentam essa posição materializada em algumas de suas obras, estabelecendo problematizações relacionadas aos limites e às possibilidades que essa postura opositiva revela.

É possível identificar em Émile Durkheim (1858-1917), considerado o precursor da proposta da Sociologia como representante legítima das Ciências Sociais, algumas características que, em um primeiro momento, poderia inseri-lo imediatamente como um pensador clássico no interior dessa categoria. O que hoje comumente chamamos de uma discussão epistemológica sobre o fazer científico, Durkheim, em seu tempo, optou por um conjunto de problematizações que deram título a sua obra *As Regras do Método Sociológico* (2005). Nele, é possível identificar precisamente uma proposta de cercar o papel do pesquisador frente à realidade da pesquisa social. Para tanto, propôs um conjunto de regras articuladas no interior de um método específico com o objetivo de lidar cientificamente com a análise social. Dentro dessa perspectiva, compactuava com a necessidade do sociólogo afastar-se das influências sociais, preconceitos e pré-noções na busca pela realização de uma pesquisa social objetivo (neutra e imparcial). Em outras palavras, essa primeira leitura conduziria a identificar no referido pensador um exemplo de postura teórica de oposição ao senso comum.

Por outro lado, o contexto de luta em que estava submetido em sua época, ou seja, uma luta pela consolidação da sociologia como ciência, deu-se, em grande medida, no interior do espaço acadêmico. O seu “campo de batalha” estava formado entre as demais ciências que até então tentavam explicar a sociedade. Os opositores declarados à emergência de explicações sociológicas naquele momento eram as Ciências Naturais e as suas tentativas de naturalização das condutas humanas. Nesse caso, seguidas de perto pelas demais perspectivas

existentes no interior das Ciências Humanas, principalmente as ciências que tentavam explicar os comportamentos sociais partindo da ideia do indivíduo como referência, o que chamamos hoje de perspectivas calcadas no individualismo metodológico, presentes principalmente nas áreas de Economia e Psicologia.

Essa verdadeira frente de combate travada por Durkheim retira a sua legitimidade em figurar no interior da referida categoria. Os seus escritos estavam muito mais voltados para a consolidação e a defesa da área da sociologia como a única ciência legítima, capaz de explicar os fenômenos sociais, do que figurando como o opositor ao senso comum. O próprio autor reconhece ainda o senso comum⁶¹ ou, segundo a sua terminologia, a opinião, como um objeto legítimo de estudos para as ciências sociais. Nas suas palavras, “a própria ciência se assenta na opinião, a sociologia é uma ciência da opinião. Porém, ela não faz opinião, ela esclarece e a torna mais consciente de si. [...] E é da opinião que ela [a sociologia] tira força para agir sobre a opinião” (1989, p. 178, grifo meu).

Observo até aqui um conjunto de elementos que impediriam⁶² de incluir Durkheim e tantos outros pensadores como teóricos que poderiam potencialmente figurar no interior dessa categoria de oposição. Tentando respeitar os contextos em que se inscrevem as obras e os seus autores, agrupamos, nessa primeira categoria, apenas pensadores que, nas últimas cinco décadas, propuseram perspectivas e entendimentos do senso comum com o intuito de fortalecer as fronteiras entre a ciência e outras formas de conhecimento. Assim, para discutir essa categoria, Bourdieu et al (2000), Nunes (1972); Paty (2003) e Bachelard (1996) serão

⁶¹ Segundo ele, o senso comum é diferente da consciência coletiva, onde a última constitui, “o conjunto de crenças e de sentimentos comuns à média dos membros de uma mesma sociedade forma um sistema determinado que tem sua vida própria; pode-se chamá-lo de *consciência coletiva*, ou *comum*” (DURKHEIM, 2002, p. 74 grifo do autor).

⁶² Essa breve discussão objetiva tornar consciente o cuidado que realizei nessa discussão no que tange a não inclusão de pensadores que viveram contextos de institucionalização distintos, já que isso afetaria profundamente os fundamentos epistemológicos de suas oposições e posições teóricas em seu tempo. A institucionalização possuidora de níveis significa, em nosso caso, o quanto uma ciência é considerada capaz de produzir conhecimentos “verdadeiros” tanto no imaginário popular, como principalmente tendo legitimidade entre os pares no espaço acadêmico. As comparações com os níveis de institucionalização já conquistadas, como é o caso das ciências da natureza e as ciências matemáticas, são incomparáveis às ciências humanas, por exemplo. Em nossa discussão, as Ciências Humanas e a constatação da sua fraca institucionalização tendo como referência uma discussão construída, de forma aprofundada no caso da Sociologia, no livro de Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2000), onde analisa, entre outras questões, os indícios dessa fraca institucionalização e os desafios inscritos na profissão de sociólogo. Retomaremos essa discussão na sequência do trabalho.

agrupados com o objetivo de discutir as potencialidades e os limites⁶³ de uma perspectiva epistemológica de oposição⁶⁴.

Essa postura opositiva possui maneiras distintas de constituir-se, que se ligam em parte com as linhas teóricas que eles filiam-se. Em grande medida, essa postura justifica-se no momento em que consolidam uma estratégia legítima de delimitar as fronteiras do conhecimento científico frente ao restante dos conhecimentos existentes, considerados como não científicos, entre eles, o senso comum. Esses autores demonstram a preocupação em revelar nas ciências humanas a existência de objetos e métodos próprios para a produção de pesquisas e, conseqüentemente, de legitimação dos resultados científicos. Nesse contexto, o senso comum emerge como o seu contrário, ora como um opositor que explica a realidade de forma superficial e sem métodos, ora como um conhecimento que pode ser modificado pela influência direta do conhecimento científico.

Iniciando com a apresentação do mapeamento geral da obra de Bachelard (1996), um conjunto de termos definidores do que entende por conhecimento não científico são utilizados, tais como, *conhecimento vulgar, sociologia espontânea, ideias vulgares, noções pseudo-científicas, conhecimento anterior*, tidos por ele como sinônimos do senso comum. De acordo com o estudioso, constituem conhecimentos falsos que necessitariam de uma profunda ruptura para a realização do fazer científico. Essa ruptura apresenta-se como inevitável para produzir um tipo de saber cientificamente válido e institucionalizado.

Esse mesmo entendimento é utilizado por Bourdieu, no momento em que explica o fazer científico no interior das Ciências Sociais, fundado no que chama de prática da pesquisa sociológica. Na obra escrita por Pierre Bourdieu, juntamente com Chamboredon e Passeron, intitulada *Profissão de Sociólogo*⁶⁵ (2000), é reconhecida a luta incessante do sociólogo em combater a “sociologia espontânea”, já que ela nunca deixará de existir e explicar o real de forma apressada. No decorrer da referida obra, diversos termos são tratados como sinônimos

⁶³ Reconheço a possibilidade dos próprios autores modificarem as suas reflexões, dependendo do objetivo e do contexto de seus escritos. Sendo assim, apenas nas obras aqui selecionadas, identificamos essa postura. Isso não significa que eles adotem essa definição fixa de senso comum de oposição na totalidade de suas produções.

⁶⁴ Reconhecemos outros pensadores como pertencentes a essa perspectiva, tal como Gramsci (2004); Saviani (2007) e Benincá (2002). O primeiro, em sua definição de filosofia da vida como sinônimo de senso comum, mas principalmente na sua hierarquia entre educação assistemática (guiada pelo senso comum) e educação sistemática (alçada ao nível da consciência filosófica) ou de filosofia espontânea ou irrefletida. Conseqüentemente, no caso de Saviani e Benincá, a vinculação direta com a ideia de ideologia, práxis de superação e a sua discussão proposta sobre a educação de forte inspiração gramsciana, retiram a possibilidade de contribuir no diálogo que proponho travar com a hermenêutica sociológica proposta por Santos (2000). Dessa forma, as categorias propostas não objetivam agrupar todos os pensadores existentes, mas alguns pensadores chave, que nos ajudem a problematizar os limites inscritos nessa postura epistemológica.

⁶⁵ Em tradução posterior, a obra foi publicada com o título *Ofício de Sociólogo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

do que chamaram de *sociologia espontânea*, mas também de *opinião comum*, *noções comuns* ou mesmo as *pré-noções*. Elas carregariam um conjunto de características comuns, ou seja, a ilusão do saber imediato, evidências ofuscantes, sistematizações fictícias, possuidoras de uma riqueza insuperável. Esse conjunto de definições que compõem o senso comum desses autores resultaria num entendimento em que o senso comum seria possuidor de lógicas explicativas de uma natureza inferior, hierarquizando os tipos de conhecimento (BOURDIEU, CHAMBOREDON e PASSERON, 2000).

Seda Nunes, em seu texto intitulado *Questões preliminares sobre as Ciências Sociais* (1972), apresenta uma longa discussão sobre os descaminhos existentes nas pesquisas e teorizações no interior das Ciências Sociais. Conforme a autora, a existência de inúmeras correntes contraditórias, as suas problematizações sobrepostas em relação a um mesmo objeto, possibilitariam definir as Ciências Sociais como uma “ciência pobre” (1972, p. 232). Segundo ela, os desafios de construir um corpo teórico e metodológico próprio, suas lutas internas de institucionalização, inúmeras influências de ordem ideológicas, ou das “leituras ideológicas”, deixariam as Ciências Sociais muito distantes de outras ciências mais institucionalizadas, tal como ocorre com as ciências exatas e naturais. Essa proposta comparativa entre as ciências e o uso de categorias pejorativas muito comuns na Sociologia Norte-Americana parte de um “ideal” de objetividade positivista, que constitui um traço bem evidente nessa pensadora.

Entre todas as preocupações que a autora define como próprias nas Ciências Humanas, uma questão que parece pertinente retomar é a distinção entre “objeto real” e a construção de um “objeto teórico”. Segundo ela, a pobreza das Ciências Sociais resultaria em correntes teóricas discrepantes, que empobreceriam a produção de pesquisas generalizantes e passíveis de problematizar objetos reais em objetos teóricos precisos e “convincentes” (NUNES, 1972, p.232). A autora afirma ainda a existência de um tipo específico de epistemologia não científica que se opõe, defendendo uma “distinção sem a qual não nos seria possível escapar aos equívocos e contradições da epistemologia espontânea que recusamos” (1972, p. 204).

Essa matriz positivista e pragmática de Nunes é muito marcante, presente também em sua posição epistemológica em relação ao conhecimento comum. Em muitos momentos, a autora trabalha com o entendimento do senso comum como ideologia⁶⁶ e como desdobramento dessa relação, identifica-o também como conhecimento vulgar, espontâneo,

⁶⁶ Uma referência clássica ao entendimento de Marx, em que a ideologia poderia figurar como uma falsa consciência, que retomaremos mais detidamente na sequência da discussão.

empirismo ingênuo, não-teórico ou pré-teórico. Essa ligação entre senso comum e ideologia permite-lhe relacionar a aquisição do primeiro como ligado a um pertencimento de classe, como definidor da natureza dos elementos e aspectos do real que o indivíduo terá acesso, conforme afirma:

Contra a «evidência» de senso-comum que faz contrastar a «largueza de vistas» dos membros das classes «elevadas» (e «cultas») com a «estreiteza de visão» dos membros das classes «inferiores» (e «incultas»), parece necessário admitir que, sem embargo de a «informação» dos primeiros ser seguramente muito mais densa, isto é: muito mais abundante em «elementos cognitivos», nem por isso a amplitude do respectivo «horizonte» tem de se considerar maior (NUNES, 1972, p. 247).

Essa relação entre ideologia e senso comum pode resultar em uma concepção pré-conceituosa, muito vigente em um passado recente de uma parte considerável dos intelectuais⁶⁷, que permanece presente ainda hoje no interior dos espaços universitários, denominada por Santos como “postura arrogante⁶⁸” (SANTOS, 1987). Essa relação presente nos escritos de Nunes, por outro lado, no momento em que retoma a ideologia para tratar do senso comum, contribui para um tipo de constatação relacionado à inexistência de autores e autorias nos conhecimentos comuns circulantes, já que eles

são produtos culturais colectivos, que se formam nos grupos, nas classes sociais, nas sociedades e que aí se encontram difundidos, como formas (estruturas) comuns de pensamento e de leitura e valoração do real-social, sem que seja possível atribuir-lhes uma autoria. Constituem-se na própria prática social, à semelhança do que sucede com as «ideias» do senso-comum, que também não têm autor, porque resultam espontaneamente da prática quotidiana colectiva, tal como os indivíduos e os grupos a «vivem», a «experenciam» (NUNES, 1972, p. 263 grifos da autora).

Nunes identifica o senso comum como uma forma distinta de “ler o real”, na qual ele seria formado por um conjunto diferente dos códigos de leitura realizado, por exemplo, pela ciência. O segundo precisaria romper com o primeiro para constituir-se

essa maneira de «ler» o real — a do senso-comum — e esse «código de leitura» nos sirvam, com elevada eficácia, na nossa existência quotidiana, nada nos diz sobre o

⁶⁷ As pesquisas e as discussões mais atuais pontuam a ampliação desta visão, ou seja, a forma com que o indivíduo percebe a realidade não está diretamente relacionada com a classe social que ocupa, mas aos dispositivos culturais que tem a sua disposição, tal como afirma Pierre Bourdieu no conjunto de suas pesquisas. Uma ideia bem ilustrativa neste sentido é sobre dominação simbólica. A dominação só é possível se for alinhada por estruturas sociais já existentes. Neste sentido, assim como as lógicas de dominação precisam ser reconhecidas como legítimas pelos dominados, os dominadores estarão também presos a elas (BOURDIEU, 1970; 1998; 2003).

⁶⁸ Em linhas gerais, a postura arrogante apresenta uma crença na existência legítima que hierarquiza e diferencia o saber popular (inferior) e o saber erudito (superior), reforçando a distância entre o que se estuda e pensa no ambiente acadêmico e o que se vive fora dos muros universitários, sendo tradicionalmente considerado o primeiro como mais importante que o segundo (SANTOS, 1987).

seu grau de adequação à estrutura e dinâmica do real. Durante séculos, a Terra, o Sol e as suas relações foram «lidos» como se, sendo a Terra um «objecto» imóvel, [...] e não foi por se ter descoberto ser a Terra que se move sobre o seu próprio eixo e circula ao redor do Sol, que a vida quotidiana se alterou. [...] A Ciência, ou antes: uma Ciência, representa uma outra maneira de «ler» o real, diferente da do senso-comum. Implica um outro «código de leitura»; implica, portanto, a construção de outros «objectos», que não os que nos servem para «ler» o real do dia-a-dia. (NUNES, 1972, p. 216-217 grifos da autora).

Essa mesma oposição relacionada ao senso comum é manifesta claramente por Bachelard (1972), em sua proposta de entendimento da história da ciência como um movimento de rupturas epistemológicas. Boaventura de Sousa Santos, no capítulo intitulado *Ciências e Senso Comum* (2000), retoma a proposta de entendimento da ciência dentro da concepção bachelardiana (1972) de rupturas epistemológicas⁶⁹, para, posteriormente, propor uma superação dessa noção. É possível discutir, inclusive, a perspectiva epistemológica adotada pelos teóricos anteriormente apresentados nesta categoria opositiva, que, entre tantas coisas, buscaram conjuntamente consolidar o que chamou de *primeiro movimento de ruptura epistemológica* (BACHELARD, 1972).

Esse processo é de complexa constituição, principalmente no caso da Sociologia e, conseqüentemente, das Ciências Sociais. Elas apresentam particularidades para consolidar essa primeira ruptura frente aos demais saberes. A “primeira ruptura” constituiria, em linhas gerais, o movimento da ciência buscando constituir-se em clara oposição ao senso comum, ou seja, “a ciência se opõe absolutamente à opinião” (BACHELARD, 1972, p.14). Santos identifica de forma precisa o que Bachelard chamou de “três actos epistemológicos fundamentais: a ruptura, a construção e a constatação” (2000, p.33). E no caso específico das ciências humanas, segundo os autores anteriormente mencionados, apresenta uma enorme dificuldade com a realização dessa primeira ruptura por um conjunto de fatores que precisam ser, na sequência, melhor identificados.

Em primeiro lugar, o sociólogo estaria sempre imerso em saberes espontâneos e socialmente compartilhados e o processo de realização desse distanciamento não seria possível de ser realizado completamente. Santos (2000) e Bourdieu et al (2000) compartilham a enorme dificuldade das Ciências Sociais em consolidar uma “vigilância epistemológica”, já que tanto o sociólogo está imerso em valores, opiniões e ideologias, quanto o seu próprio objeto de estudos. Bourdieu reconhece que “a maldição das ciências humanas, talvez, seja o fato de abordarem um objeto que fala” (2002, p. 50) e, como diria Piaget sobre a sociologia e

⁶⁹ Materializados mais especificamente na obra de Bachelard intitulada *A formação do espírito científico* (1996).

a psicologia, possuírem “o triste privilégio de tratar de matérias de que todos se julgam competentes” (1979, p. 24).

Boaventura de Sousa Santos (2000) aponta também para uma segunda dificuldade. O próprio cientista social estaria cotidianamente correndo o risco de sucumbir à confusão dos resultados de sua investigação com a familiaridade com o objeto estudado. Existe a enorme chance do pesquisador converter-se em um defensor da “sociologia espontânea”, sem muitas vezes ter consciência disso. Esses dois obstáculos anteriores demonstram as barreiras que as Ciências Humanas enfrentam ao tentarem realizar um processo de institucionalização científica mínima, dentro de uma concepção “moderna” de ciência, identificando a sociologia como um exemplo de ciência jovem e fracamente institucionalizada, retomada mais detalhadamente no capítulo quinto quando será discutido especificamente o contexto acadêmico e intelectual brasileiro.

Esse processo de fraca institucionalização levou algumas áreas da ciência social, como é o caso da sociologia, à produção de conceitos e termos próprios para falar do social. Santos identifica, nesse processo, um tipo de caminho rápido em busca de diferenciar-se da linguagem comum, antes de consolidar a sua institucionalização.

O senso comum é um <<conhecimento>> evidente que pensa o que existe tal como existe e cuja função é reconciliar a todo o custo a consciência comum consigo própria. É, pois, um pensamento necessariamente conservador e fixista. A ciência, para se constituir, tem de romper com estas evidências e com o <<código de leitura>> do real que elas constituem; tem, nas palavras de Seda Nunes, <<de inventar um novo ‘código’ - o que significa que, recusando e contestando o mundo dos ‘objectos’ do senso comum (ou da ideologia), tem de constituir um novo ‘universo conceptual’, ou seja: todo um corpo de novos ‘objectos’, todo um sistema de novos conceitos e de relações entre conceitos>> (SANTOS, 2000, p. 34, grifos do autor).

Reconheço juntamente com Santos, a dificuldade do pesquisador social em realizar a sua própria vigilância epistemológica, um sacrifício difícil frente ao processo de abandono do senso comum (SANTOS, 2000, p. 35). A análise dessa primeira categoria epistemológica do senso comum permitiu até aqui identificar a necessidade da ciência, como é o caso da sociologia, de cumprir satisfatoriamente essa primeira ruptura, estabelecendo de forma mais clara o seu campo de produção de conhecimento e pesquisa científica, processo chamado por Bachelard de consolidação do movimento de primeira ruptura epistemológica. Sem isso, os resultados das pesquisas e a recepção das teorias seriam confundidos com conhecimentos não-científicos, opiniões de pensadores, perdendo, assim, status de ciência. O fato de ser ainda

recorrente a estratégia discursiva de oposição nos teóricos da sociologia demonstra a fragilidade dessa fronteira, até então precariamente delimitada, explicando, assim, a vigência dessa categoria de oposição. Segundo reconhece Boaventura de Sousa Santos, a epistemologia de Bachelard representaria “o máximo de consciência possível do paradigma da ciência moderna” (SANTOS, 2000, p. 38).

Santos (2000) busca avançar em relação à compreensão de ruptura epistemológica de Bachelard. Constata que, apesar das variações nas respostas oriundas das pesquisas científicas já realizadas, não existiria espaço para a modificação essencial dos processos e estruturas já consolidadas na e pela Ciência Moderna. Se os limites dos dogmas científicos já estariam impostos e os seus efeitos seriam cognitivos, precisaria estabelecer uma ruptura com esse modelo, pois o mesmo estaria criando barreiras cada vez maiores em relação ao campo científico e ao campo social, ou melhor, entre o conhecimento científico e o senso comum.

Segundo Boaventura de Sousa Santos (2000, p. 37-38), a realização dessa

ruptura epistemológica bachelardiana só é compreensível dentro dum paradigma que se constitui contra o senso comum e recusa as orientações para a vida prática que dele decorrem; um paradigma cuja forma de conhecimento procede pela transformação da relação eu/tu em relação sujeito/objeto, uma relação feita a distância, estranhamento mútuo e de subordinação total do objecto ao sujeito (um objecto sem criatividade nem responsabilidade); um paradigma que pressupõe uma única forma de conhecimento válido, o conhecimento científico, cuja validade reside na objectividade de que decorre a separação entre teoria e prática, entre ciência e ética; [...] um paradigma que desconfia das aparências e das fachadas e procura a verdade nas costas dos objectos, assim perdendo de vista a expressividade do face a face das pessoas e das coisas [...] um paradigma que se orienta pelos princípios da racionalidade formal ou instrumental.

Santos passa, então, a demonstrar as sutilezas dessa oposição entre senso comum e ciência, já que a ciência nunca estaria livre de influências dessa ordem. Nessa oposição radical, tal como ocorre com a oposição entre luz/trevas, consolidou um paradigma que acabou por tratar todo o conhecimento fora dos padrões científicos como conhecimentos inferiores, jogando-os na vala comum do pré-conceito. Em claro desacordo com essa postura, passa a apresentar os limites do que considerou uma oposição maniqueísta da ciência moderna, onde “o conceito de preconceito é o mais amplo de modo a poder incluir o viés, a pré-noção, a pré-concepção, o pré-juízo, a crença irrazoável, a ilusão, o erro, a distorção, o *wishful thinking*, a expectativa irrealista, etc.” (SANTOS, 2000, p.41). Esse maniqueísmo diagnosticado nessas fronteiras de oposição, hierarquização e simplificação do senso comum, faz com que Santos recupere a crítica de Gadamer (1965) em relação à hermenêutica do século XIX:

Por ter negligenciado o papel positivo dos preconceitos ou pré-juízos em todo o processo da compreensão. Os preconceitos são constitutivos do nosso ser e da nossa historicidade e, por isso, não podem ser levemente considerados cegos, infundados e negativos. São eles que nos capacitam a agir e nos abrem a experiência e, por isso, a compreensão de nosso estar no mundo não pode de nenhum jeito dispensá-los (SANTOS, 2000, p. 42).

Por isso, a identificação de características essenciais nas definições existentes, amplia o escopo de compreensão do senso comum. Assim como Santos (2000), recupera tradições de pesquisa sobre o tema, que avançam no entendimento, proponho percorrer conjuntamente posturas epistemológicas do senso comum, tanto de oposição, quanto de definições que possuam definições com características que não se opõem a outras formas de conhecimento, que chamarei aqui de essenciais.

Como resultado do mapeamento desses autores, é possível constatar um conjunto de conclusões provisórias que, para as pretensões da problemática proposta, já servem para pensar a primeira categoria chamada, aqui, de *senso comum de oposição*. A oposição que alguns teóricos apresentam, principalmente, aqueles oriundos das áreas das ciências sociais, faz-se ainda necessária por uma enorme dificuldade de estabelecer claramente a ruptura desse conhecimento com o saber de senso comum. As razões que se poderia chamar de internas, seja nas influências e armadilhas que a sociologia espontânea coloca e que tanto os sujeitos pesquisados quanto os próprios pesquisadores sociais estão sujeitos cotidianamente, ou mesmo nas dificuldades de consolidação de métodos e técnicas de pesquisa, que assegurem um nível mínimo de distanciamento do pesquisador frente ao seu objeto. Assim, as dificuldades que as ciências sociais possuem em realizar essa ruptura estariam perfeitamente representadas nas posturas de oposição que os teóricos, aqui brevemente apresentados, mantêm em suas discussões.

Conclusões de uma categoria de oposição

Retomando a compreensão que Santos realiza, quando propõe um diagnóstico de crise da ciência moderna e a sua proposta de realização de um importante estranhamento, que se dá em relação aos resultados das pesquisas científicas e à impossibilidade do público leigo, chamado, por ele, de cidadão comum, de compreender essa linguagem. “A verdade é que, de um ponto de vista sociológico, o discurso científico é hoje, em face do cidadão comum, um

discurso anormal no seu todo e, por isso, como já se deixou dito acima, só será compreensível se, perante ele, adotarmos uma atitude hermenêutica” (SANTOS, 2000, p. 28).

Já o segundo estranhamento dar-se-ia com o agravamento do avanço da especialização dentro das áreas científicas, onde o próprio cientista estaria encontrando dificuldades para compreender o que se passa no interior do que Santos chamou de “Scientiapolis⁷⁰”. Se antes o conhecimento científico era de difícil acesso ao cidadão comum, agora, gradativamente a linguagem, os termos e os conceitos tornam-se impossíveis de serem compreendidos também aos seus próprios pares. Esse entendimento crítico foi constatado ainda na década de 1950, por Florestan Fernandes, em relação à tendência de criação de áreas e mais áreas de especialidades no interior das Ciências Sociais no Brasil:

A Sociologia divide-se em várias disciplinas, que estudam a ordem existente nas relações dos fenômenos sociais de diversos pontos de vista irredutíveis, mas complementares e convergentes. Contudo, nada se disse sobre as chamadas ‘sociologias especiais’, como a Sociologia Econômica, a Sociologia Moral, a Sociologia Jurídica, a Sociologia do Conhecimento, etc. A rigor, essa designação é imprópria. Como acontece em qualquer ciência, os métodos sociológicos podem ser aplicados à investigação e à explicação de qualquer fenômeno social particular sem que, por isso, se deva admitir a existência de uma disciplina especial, com objeto e problemas próprios!... Sob outros aspectos o uso mais ou menos livre de tais expressões facilita a identificação do teor das contribuições, simplificando, assim, as relações do autor com o público. Isto parece ser suficiente para justificar o emprego delas, já que carecem de sentido lógico os intentos de subdividir, indefinidamente, os campos da Sociologia (1960, p. 29-30).

A proposta de Santos, que será apresentada mais detidamente na próxima categoria, consolida uma tentativa de recondução da ciência, que precisaria ultrapassar a sua fundamentação tradicional. Talvez, seja possível encontrar, na categoria de senso comum de oposição, um fator explicativo importante relacionado às distâncias que separam o que se produz de pesquisas científicas sobre a sociedade e a real possibilidade de acesso do cidadão comum a esse tipo de conhecimento. Retomaremos esse ponto nas conclusões finais, quando discutirmos o papel do conhecimento sociológico voltado aos não-sociólogos

Boaventura de Sousa Santos define a necessidade de problematizar essas distâncias, propondo a transformação do conhecimento científico em prática social de conhecimento. Acompanho com ele um diálogo possível dentro dessa primeira categoria de senso comum de oposição. A análise dessa categoria operatória pelas “lentes” hermenêuticas sociológicas reconstrói a concepção de ciência, “inserindo-a numa totalidade que a transcende” (2000, p. 46). A ideia de usar a ciência contra a própria ciência, propondo limites e consequências

⁷⁰ Uma espécie de “cidade científica”, onde a comunicação entre o que se produz e dá sentido a existência dela estaria em risco.

futuras para as posturas epistemológicas de oposição será aqui resgatada. O conhecimento científico nesse modelo transforma-se em conhecimento que não circula de forma democrática, transformando-se em um conhecimento privilegiado:

[...] a partir desse eixo que se reflete sobre as ciências sociais se constroem a partir de uma totalidade, a <<realidade social>>, o <<fenômeno social total>> [...] A fragmentação disciplinar, que assim resulta de processos internos ao conhecimento científico-social, produz neste duplo esquecimento: o de as ciências sociais serem uma prática social entre outras; o de as diferenças que elas constroem sobre a realidade social (os seus objectos teóricos) não serem diferentes das diferenças que lhes permitem afirmar a sua autonomia enquanto práticas sociais de conhecimento privilegiado. Deste duplo esquecimento resulta uma dupla distância ou estranhamento: em relação às demais práticas sociais que constituem o <<fenômeno social total>> e em relação aos demais saberes, científicos ou não, que sobre este último se constituem. A reflexão hermenêutica tem, pois, aqui um duplo cabimento: tornar compreensível o que as ciências sociais são na sociedade e o que elas dizem sobre a sociedade. [...] a compreensão hermenêutica das ciências sociais é, em sentido muito preciso, a auto-compreensão do nosso estar no mundo técnico-científico contemporâneo (SANTOS, 2000, p. 12-13).

Assim sendo, torna-se possível no presente trabalho problematizar teoricamente esse processo e, conseqüentemente, identificar as rupturas dessas fronteiras que afastam os resultados científicos do pensamento social. Em outras palavras, uma das propostas desta pesquisa consiste em sugerir uma forma de identificar os obstáculos na transformação do que é pesquisado no interior da universidade, em resultados de acesso livre e democrático pelo restante da população. Para isso, será necessário compreender o senso comum como um conceito de essência, uma definição conceitual dotada de características próprias.

Passo, a seguir, à apresentação da última categoria epistemológica do senso comum presente neste segundo capítulo, chamada de *senso comum de essência*. Cercar algumas das principais definições conceituais já produzidas por outros conjuntos de pensadores sociais constitui o objetivo do próximo item.

O senso comum de essência

Será necessário, deste ponto em diante do trabalho, distanciar gradativamente a presente discussão de uma postura de oposição entre os diferentes tipos de conhecimentos. Esse primeiro momento foi importante e revelador no processo de compreensão, já que uma das formas de construir a identidade é pelo estabelecimento da diferença. Saindo assim de um entendimento do senso comum e da ciência como estruturas em oposição, parto para uma

perspectiva epistemológica chamada de *sensu comum de essência*. Nessa perspectiva, emergem conceitos que possuem características próprias contidas nas propostas de definição do senso comum.

Quando o desafio consiste em não partir de uma perspectiva individual em relação ao senso comum, mas captá-lo como um fenômeno social, ele materializa-se em um objeto de estudo de relevante complexidade. A presente proposta será de inversão dos princípios explicativos, ou seja, o veículo de compreensão da sociedade seria na identificação da complexidade contida no pensamento do senso comum, enquanto objeto latente no pensamento social moderno. Parto do entendimento que o senso comum circulante não é complexo em si, em seu conteúdo, mas se torna complexo por seus desdobramentos e consequências. Diferente de um mito ou uma lenda, o senso comum precisa ser simples e objetivo. A complexidade estaria alicerçada nas formas sociais de legitimação e manutenção social de um pensamento socialmente compartilhado. Assim, é possível afirmar que a complexidade da sociedade manifesta-se em ingredientes que, muitas vezes, são desconsiderados nas pesquisas sociais tradicionais, como é o caso do senso comum. Por esses motivos, a proposta de captar a complexidade existente em algumas definições teóricas coloca um desafio inicial, uma espécie de ponto de partida da pesquisa.

Nesse item, pretendo dialogar com pensadores que apresentam um conjunto de definições que objetivaram delimitar teoricamente o que entendem por senso comum, articulados em forma de conceitos com características próprias, que serão agrupadas em uma categoria chamada *sensu comum de essência*. Essa categoria será capaz de identificar a relevância que esse tipo de definição conceitual cumpre em diferentes teóricos na problematização da realidade e, principalmente, permitirá dialogar com uma gama de posturas teóricas distintas materializadas nas estratégias conceituais debruçadas sobre o senso comum.

Nessa categoria, serão incluídos os seguintes pensadores: Clifford Geertz (2014); Boaventura de Sousa Santos (1979; 1980; 1982); Luis Alberto Warat (1988; 1994) e Fernando Becker (2003; 2008) e Hannah Arendt⁷¹ (1978; 1989; 1993a; 1994; 2000; 2004; 2007 e 2007a) que, respectivamente, apresentam produções nos campos da Antropologia, Direito e Sociologia, Direito e Literatura, Educação e, por fim, Filosofia-política⁷², sendo todas essas áreas oriundas do campo de conhecimento das Ciências Humanas e Sociais. Essa

⁷¹ Como essa definição é central para Arendt, o senso comum manifesta-se ora em fragmentos de suas obras e discussões, ora como eixo articulador principal em outras. Por esse motivo, precisaram de um mapeamento amplo de um conjunto maior de obras, em comparação com os demais pensadores dessa categoria.

⁷² Para ser mais preciso, poderia definir Hannah Arendt como politóloga, fazendo jus à sua autodefinição, como veremos na sequência.

amplitude pretende estabelecer um diálogo interdisciplinar com um número maior de perspectivas possíveis, abrindo espaço entre as “lacunas conceituais”, identificando questões ainda não problematizadas, para, dessa forma, alicerçar uma nova proposta de pesquisa sobre o tema.

Cabe ressaltar que o processo de mapeamento dos autores clássicos do senso comum brasileiro, a identificação de pressupostos comuns e a presente proposta de organização dos autores em categorias ocorreram ao longo de todo o processo de organização da pesquisa. Entendido como um processo, cada nova conclusão, abria-se uma infinidade de novas problematizações que eram revistas constantemente. Foi exatamente esse longo processo que permitiu no presente trabalho a identificação de elementos ainda não problematizados na discussão sobre o senso comum. Somente próximo ao final da organização desta pesquisa, foi possível verificar uma nova e rica distinção entre os pensadores essenciais do senso comum, ou seja, uma divisão interna nessa categoria de senso comum de essência positiva e negativa⁷³. Como será possível mostrar, parte desses pensadores apresentou entendimentos de caráter negativo, e outros, um potencial essencialmente positivo relativo ao senso comum, dividindo, dessa forma, a nossa segunda categoria essencial.

Estabeleço uma estratégia comum na apresentação das definições de cada pensador. Destaco, inicialmente, o contexto geral de cada teórico e da sua produção, as bases teóricas e um recorte de sua teoria, focando principalmente na exposição detalhada da sua proposta conceitual de senso comum. Ao final, proponho um diálogo crítico com as características essenciais contidas no conjunto das definições.

Senso comum de essência negativa

A negatividade das definições de senso comum de parte dos intelectuais constitui, por si só, um dado relevante, sendo que essa característica constitui elemento aglutinador dos teóricos aqui reunidos. A discussão apresentada trabalha, respectivamente, com as dimensões

⁷³ De clara inspiração na divisão que Marx propôs, por exemplo, em relação ao trabalho como ação central no processo de construção da subjetividade do ser humano. O trabalho, para ele, apresentaria duas dimensões, uma positiva e outra negativa. Em grande medida, as características positivas do trabalho (homem realizando sua essência humana e formando sua subjetividade) e o trabalho na condição alienada (no interior do modo de produção capitalista) (MARX, 1980). Essa divisão entre a positividade e a negatividade do senso comum, por questões que são distintas dessa relação entre o trabalho e a subjetividade, apresenta uma distinção extremamente rica para as discussões futuras desta pesquisa.

culturais, educacionais, legais e políticas, apresentando, como um conjunto comum, propostas críticas relativas ao diagnóstico dessa definição materializadas no ato de pensar a realidade social. O que parece salutar nessa dimensão é que esses pensadores aqui reunidos representariam um conjunto muito maior de perspectivas que partem desse mesmo entendimento, selecionados apenas aqueles pensadores mais relevantes para discutir esse mapeamento com o objetivo de serem aprofundados.

a) Senso comum como um sistema cultural

O Antropólogo Norte-Americano Clifford Geertz, em uma publicação que reúne um conjunto de ensaios em seu livro intitulado: *O Saber Local – Novos ensaios em antropologia interpretativa* (2014) apresenta algumas das mais originais propostas de ampliação dos entendimentos teóricos e interpretativos em relação ao estudo das culturas. O autor apresenta, em sua postura teórica, uma forte influência do que chamou, posteriormente, de hermenêutica cultural. Escrita dez anos depois da publicação da primeira edição, intitulou a sua obra como “o entendimento do entendimento”. O referido livro ensaia um movimento que abandona a pretensão da proposição de macro-teorias explicativas sobre a cultura e realiza um movimento interpretativo que objetiva

abandonar a tentativa de explicar fenômenos sociais através de uma metodologia que os tece em redes gigantescas de causas e efeitos e, em vez disso, tentar explicá-los colocando-os em estruturas locais de saber, é trocar uma série de dificuldades bem mapeadas, por outras dificuldades quase desconhecidas (GEERTZ, 2014, p. 12).

Um capítulo em especial debruça-se especificamente sobre as características ou a existência de um status epistemológico do senso comum. O ensaio intitulado *O senso comum como sistema cultural* servirá como ponto de partida para dialogar sobre uma definição possível de senso comum de Geertz, formado e qualitativamente entendido como uma forma possível de expressão dos elementos culturais existentes.

Escrito originalmente para ser apresentado em forma de palestra no Antioch College nos anos de 1960, em meio às manifestações contra a guerra civil e de luta pelos direitos civis, Geertz propõe uma inversão da sua postura vigente até então de distinção entre cultura e senso comum. Segundo ele,

o senso comum é um sistema cultural; um corpo de crenças e juízos, com conexões vagas, porém mais fortes que uma simples relação de pensamento inevitavelmente

iguais para um grupo que vive em comunidade. [...] O senso comum, no entanto, relaciona-se mais como a forma com que se lida com um mundo onde determinadas coisas acontecem do que com o mero reconhecimento de que elas acontecem. O senso comum não é uma faculdade auspiciosa, algo assim como ter bom ouvido para música [...] esta disposição difere de um lugar para outro, adotando, no entanto, uma forma local característica (GEERTZ, 2014, p.17).

O autor desafia as suas próprias pretensões ensaísticas, dialogando com etnografias consagradas de outros antropólogos tidos como exemplos de biografias antropológicas (recorrendo aos achados etnográficos de Evans-Prichard e Edgerton, que relatam, respectivamente, as suas pesquisas sobre bruxaria e hemafroditismo), sustentando-as como formas culturais de senso comum local. “A antropologia pode-nos ser útil aqui da mesma forma que é útil em outras situações: ao fornecer exemplos extraordinários, ajuda a situar exemplos mais próximos em um contexto diferente” (GEERTZ, 2014, p.81).

A existência de senso comum está intimamente conectada às lógicas que variam de lugar para lugar, mas operam dentro de possibilidades de identificá-las como categorias antropológicas. O mais rico da perspectiva de Geertz está na capacidade de identificar os limites e as possibilidades de sua pretensão de construir “categorias antropológicas, a amplitude de suas referências e as condições em que são usadas” (2014, p. 17).

O entendimento de senso comum proposto por ele constituiria um sistema cultural complexo, comparando-o às expressões religiosas, às estruturas de distinção de gênero ou mesmo das artes, configurações que assumem diferenças locais, possuidoras de uma "ordem única, passível de ser descoberta empiricamente e formulada conceitualmente" (GEERTZ, 2014, p.140). Ao mesmo tempo, o resgate do senso comum seria uma maneira de contrariar a relutância que as pesquisas tem, particularmente as realizadas por antropólogos, de extrair de fatos mais comuns e triviais, “uma dimensão da cultura que não é normalmente considerada um dos seus compartimentos organizados, como acontece com estes setores mais conhecidos da alma. Refiro-me ao senso comum” (GEERTZ, 2014, p.78).

O senso comum como uma forma simbólica de existência seria possível de ser identificado e problematizado pelo olhar do pesquisador das culturas, reconhecidamente o responsável legítimo pela *Interpretação das Culturas* (1989). Ele passa, então, a elencar um conjunto de razões para a centralidade do tema na modernidade, ou seja,

há um número de razões pelas quais tratar o senso comum como um corpo organizado de pensamento deliberado, em vez de considerá-lo como aquilo que qualquer pessoa que usa roupas e não está louco sabe, pode levar a algumas conclusões bastante úteis; entre essas, talvez a mais importante seja que uma das características inerentes ao pensamento que resulta no senso comum é justamente a de negar o que foi dito acima, afirmando que suas opiniões foram resgatadas

diretamente da experiência e não um resultado de reflexões deliberadas sobre esta [...]. A religião baseia seus argumentos na revelação, a ciência na metodologia, a ideologia na paixão moral; os argumentos do senso comum, porém, não se baseiam em coisa alguma, a não ser na vida como um todo. O mundo é sua autoridade (GEERTZ, 2014, p. 79).

A sua proposta de entendimento do senso comum parece construir uma hierarquia e uma profunda relação de similitude entre o que entende por bom-senso e o que entende por senso comum. Existiria uma relação entre esses dois conceitos, ora como sinônimos, ora como relação de determinação. Ao tratar das características desse conceito, já de início, identifica essa ligação, “a ‘praticabilidade’ do senso comum e também sua ‘naturalidade’ são qualidades que o bom senso outorga aos objetos e não que os objetos outorgam ao bom senso” (GEERTZ, 2014, p.92).

Essa aproximação conceitual proposta problematiza questões bastante úteis para pensar o senso comum como um tipo de conhecimento, uma espécie de epistemologia da experiência concreta, uma sabedoria que avalia segundo o que chamou de critérios “pé no chão”, ou seja: “habilidade natural de evitarmos as imposições de contradição grosseiras, inconsistências palpáveis, e óbvias falsificações”, segundo a definição de *senso comum* identificada por ele na *História secreta da Universidade de Oxford*, publicada em 1726. E é assim que apresenta a sua proposta analítica, ou seja,

a análise do senso comum, e não necessariamente seu exercício, deve, portanto, iniciar-se por um processo em que se reformule esta distinção esquecida, entre uma mera apreensão da realidade feita casualmente – ou, seja lá o que for que meramente e casualmente aprendemos e uma sabedoria coloquial, com os pés no chão, que julga ou avalia a realidade (GEERTZ, 2014, p.79).

Existe, portanto, uma espécie de autoridade conferida ao senso comum como um tipo de conhecimento. Ao mesmo tempo, para compreender o senso comum como elemento cultural e social é necessário entendê-lo como possuidor de elementos históricos que os forma e conforma. Em outras palavras, é necessário compreender os padrões que o constituem historicamente na configuração local onde ele expressa-se.

Se o bom-senso é uma interpretação da realidade imediata, uma espécie de polimento desta realidade como o mito, a pintura, a epistemologia, ou outras coisas semelhantes, então, como essas outras áreas, será também construído historicamente, e, portanto, sujeito a padrões de juízo historicamente definidos (GEERTZ, 2014, p.80).

Assim, se pensarmos que em cada local existem tipos de senso comum diferentes, eles poderiam conter elementos sociais que são ensinados e mantidos como pressuposições: “O

bom-senso não é aquilo que uma mente livre de artificialismo apreende espontaneamente; é aquilo que uma mente repleta de pressuposições [...] conclui” (GEERTZ, 2014, p. 87). Como um ingrediente de pensamento e forma de compreensão do mundo, o senso comum pode ser questionado, afirmado, discutido, observado e até mesmo ensinado pela oralidade cotidiana. Como conhecimento, Geertz entende o seu processo de ensino como algo informal, ao afirmar que “é bem verdade que este saber é empírico e incompleto, e que não é transmitido através de qualquer ensino sistemático e sim passado de uma geração para outra, de uma forma lenta e casual, durante a infância e nos primeiros anos de maturidade” (GEERTZ, 2014, p. 84).

Apesar de Geertz reconhecer que, como sistema cultural, ele pode variar absurdamente de uma pessoa para outra, “é um sistema cultural, embora nem sempre muito integrado, que se baseia nos mesmos argumentos em que se baseiam outros sistemas culturais semelhantes: aqueles que os que possuem tem total convicção de seu valor e de sua validade” (GEERTZ, 2014, p. 80).

Para cumprir as problemáticas propostas nessa categoria, percorro em detalhes, o conjunto de características ensaísticas essenciais que Geertz apresenta em relação ao senso comum. Algumas são centrais para guiar as discussões futuras. A primeira delas é que identifica no senso comum uma espécie de fechamento prematuro ao mundo do conhecimento e da reflexão. Uma espécie de forma de conhecimento que ignora para explicar ou, nas palavras de Geertz, o senso comum funciona

menos como uma forma de questionar as crenças mais importantes – religiosas, filosóficas, científicas e morais – a respeito de como o mundo é construído ou sobre como a vida é, e mais como uma forma de fechar os olhos e ignorar as dúvidas sobre as crenças; lacra a visão de mundo que resulta no bom-senso – aquele que é tudo e nada mais (GEERTZ, 2014, p. 82) .

Essa ideia mais negativa e limitadora do senso comum apresenta-se como elemento pertinente para desdobramentos futuros da presente pesquisa, já que inclui uma hipótese bem frutífera em relação às consequências desse fechamento da visão de mundo. O tipo de senso comum que se quer discutir alinha-se perfeitamente com a citação de Geertz, onde podemos identificar um entendimento de um típico comportamento moderno que, “no nosso caso, buscamos respaldo em uma longa tradição de botequim para comemorar sucessos” e, segundo afirma, a possibilidade de ser considerado um princípio do comportamento humano, em que: “os homens tapam os orifícios nas barragens de suas crenças mais necessárias com o primeiro tipo de barro que a encontrem” (GEERTZ, 2014, p. 84). Esse barro de mais fácil e de simples acesso, segundo busco também sustentar no restante da pesquisa, chama-se senso comum.

Complementando essa capacidade de fechamento prematuro presente no senso comum, ele possuiria também um tipo de postura autoritária, ingênua e pretenciosa frente a outras formas de conhecimento existentes.

Outro conjunto de características que apresenta o senso comum como um conceito dotado de elementos substantivos que pode ser chamado de essenciais. Geertz atribui ao bom-senso, propondo uma profunda ligação dele, como o senso comum, que lhe renderia um conjunto de quase-qualidades⁷⁴, que são: “naturalidade”, “praticabilidade”, “leveza”, “não metodicidade” e “acessibilidade”.

Esse conjunto rico de qualidades essenciais de Geertz abre um caminho interpretativo bem definido. O senso comum, então, não seria uma forma de entender o mundo oposta a outras formas mais complexas e racionalmente construídas. Possuiria qualidades próprias, que dialogam com crenças e entendimentos culturais definidos pelo bom-senso local, ingredientes do pensar concreto e contido em situações cotidianas, responsáveis pelo fechamento do sujeito frente a outras reflexões e conhecimentos mais elaborados.

b) Senso comum do professor brasileiro

No resgate de uma concepção de senso comum resultado de uma pesquisa empírica, identificada no campo educativo escolar, percorro a obra do professor piagetiano Fernando Becker, intitulada *Epistemologia do Professor – o cotidiano da escola*⁷⁵ (2003). Partindo da hipótese relacionada à existência de uma crença entre os professores, voltada principalmente

⁷⁴ *Naturalidade*: Tida como a mais essencial, carrega no âmago do senso comum a ideia de discutir a natureza das coisas, uma obviedade inabalável, intrínsecas a realidade dada. *Praticabilidade*: A característica mais facilmente observável, já que ela distancia-se de um entendimento pragmático de “utilidade” e aproxima-se do que chamou de *sagacidade* e *sensatez* (GEERTZ, 2014, p.91). *Leveza*: Entendidos também como “simplicidade” e ou “literalidade”, uma espécie de “vocação que o bom-senso tem para ver e apresentar este ou aquele assunto como se fossem exatamente o que parecem ser, nem mais e nem menos” (GEERTZ, 2014, p.92). *Não metodicidade*: Entendido como a inconsistência que este possui na falta de métodos para cercar a realidade vivida. Aquilo que ele define como uma maneira de falar que constrói sentenças. *Acessibilidade*: Resultante do desdobramento conjunto das demais características já apresentadas. Um tipo de presunção ou insistência, onde o bom-senso, quando apresentado de forma minimamente credível, pode ser adotada como verdade. A familiaridade com que o bom-senso apresenta o mundo torna-o acessível a todos. O bom-senso não possui peritos e especialistas, ele é anti-especialista. Ainda, segundo ele, de forma geral, a familiaridade com que o bom-senso apresenta o mundo torna-o acessível a todos.

⁷⁵ Publicado originalmente em 1993, este trabalho foi, posteriormente, discutido e re-significado em uma entrevista intitulada *Escola e Epistemologia do Professor* (2003). Definindo a sua problemática de pesquisa, ele afirma: “como o professor pensa o conhecimento quando ele ensina conhecimento?” (2003, p.44), propondo uma pesquisa que, em linhas gerais, problematiza as relações pedagógicas que se estabelecem no interior da sala de aula.

em sua forma de entender o significado do ato de ensinar e aprender, a sua pesquisa empírica acaba por notar uma forte polarização pedagógica que chamou de “espontânea” no professorado. Essa polarização, ora centra a importância do professor na ação educativa, ora centra na figura do aluno, que, segundo Becker, constituiria um tipo de crença, com consequências diretas nas práticas pedagógicas vigentes dos professores.

É a partir do fenômeno da polarização que tentamos buscar algumas causas, mais próximas ou mais remotas. Por que isto? Porque este fenômeno, a nosso ver, denuncia determinadas concepções pedagógicas que, traduzidas didaticamente, fazem avançar, retardar ou até impedir o processo de construção de conhecimento (BECKER, 2008, p. 9).

Becker pauta uma dupla crítica, voltada tanto para a concepção pedagógica centrada no professor, quanto na concepção pedagógica centrada no aluno. Essas duas concepções mostram-se polos opostos de uma mesma premissa, ou seja, uma educação com forte influência empirista e tecnicista, mergulhada em valores e práticas já estabelecidas no cotidiano da escola, tais como: Relações hierárquicas, saber absoluto do professor, relações educativas autoritárias, transmissão de conhecimento, aluno vazio de saberes ou aluno auto-suficiente, professor que repassa conhecimento ou aluno que aprende sozinho. Boa parte dessas características aproxima-se muito do que Paulo Freire chamou de “educação bancária” (FREIRE, 1981; 1983), apontado por Becker como uma *tradição empirista de educação*⁷⁶. Essa constatação responsabiliza a escola pela formação centrada em práticas da ordem do senso comum, problematizando o professor como protagonista desse processo. “Temos que ter claro que a escola minimiza os processos de aprendizagem na medida em que trabalha sobre pressupostos epistemológicos ingênuos, do senso comum (empiristas ou aprioristas; estes frequentemente inatistas)” (BECKER, 2003, p. 45).

⁷⁶ Esta mesma constatação relacionada ao senso comum e a prática pedagógica é corroborada por Paro, em sua obra intitulada *Educação como exercício de poder* (2008). Diferente da proposta de Becker, pautada em dados de pesquisa empírica, as constatações de Paro são de ordem crítica especulativa da realidade da educação brasileira. Segundo ele, o principal problema do senso comum estaria, na crença da “vaca sagrada do magistério”, ou seja, nos conteúdos. Seguindo constatação próxima daqueles de Becker, onde os conteúdos são como o elemento sagrado, que resultaria no que chamou de “senso comum do professorado (PARO, 2008). Conforme afirma: “No senso comum, educação e ensino são tidos por sinônimos: ambos se reduzem à passagem de conhecimento – ainda quando se trate de valores ou atitudes. O importante é sempre o conteúdo, o educador é o simples provedor de conhecimentos e informações; e o educando, o mero receptáculo a tais conteúdos” (PARO, 2008, p. 9).

Em grande medida, a pesquisa⁷⁷ coordenada por Fernando Becker, problematiza teoricamente as práticas e as justificativas dos professores que participaram da pesquisa. Um conjunto de perguntas e observações foram propostas com o objetivo de mobilizar a reflexão dos próprios professores sobre suas próprias posturas epistemológicas, mapeando estas concepções para posteriormente problematizá-las em forma de livro. Esse processo, segundo ele, visaria “atingir uma visão crítica das concepções e das práticas docentes, e, até, abrir um caminho para que esta análise torne-se permanente” (BECKER, 2008, p. 27). Uma das principais hipóteses de seu estudo evidencia que “o ensino escolar em vez de promover, opõe-se à construção do sujeito epistêmico, na medida em que pratica formas autoritárias deste mesmo ensino” (2008, p.27).

A realização de entrevistas em profundidade com imersão longa em espaços escolares identificou conteúdos muito ricos que, de outra forma, não seriam possíveis de serem identificados. Entre as conclusões apresentadas, a essência da sua concepção de senso comum presente nos professores, permitiu a identificação das formas de manifestação de lógicas educativas “predominantemente apriorista em alguns casos, predominantemente empirista noutros, ou, ainda, como uma mistura mais ou menos equilibrada destas duas posições” (BECKER, 2008, p. 28).

As discussões e problematizações teóricas dos dados construídos por sua pesquisa apresentam o protagonismo de pensadores como Jean Piaget⁷⁸ (1979) e Paulo Freire (2000). Orientado pela perspectiva construtivista de Piaget, Becker e seu grupo de pesquisadores, questiona os educadores sobre suas crenças na ação de educar, amarrando as concepções vigentes trazendo à tona uma postura predominantemente empirista dos professores. O que chamou de *crença orientada pelo senso comum* é agravada pela quase inexistência de bases teóricas nas concepções de educação e na explicação das práticas dos próprios educadores (BECKER, 2008).

⁷⁷ Cabe ressaltar que a pesquisa partiu de uma amostra de professores que não atende uma proporção representativa da realidade educacional brasileira. Assim, a pesquisa e a sua metodologia possuem limitações para conclusões que apontem, por exemplo, para afirmações mais generalizantes sobre a educação brasileira. Por outro lado, a pesquisa abriu a possibilidade de realizar entrevistas e observações em espaços escolares, problematizando as práticas dos professores, identificando uma dimensão essencial de senso comum, ou seja, inscrita na prática pedagógica dos professores. Para os objetivos pretendidos, as conclusões que discutem teoricamente a realidade empírica das práticas pedagógicas de Becker, apresentam uma definição de senso comum oriundo de uma pesquisa exploratória do espaço escolar brasileiro.

⁷⁸ Reconheço a importância do entendimento da epistemologia genética de Jean Piaget e sua equipe, no Centro Educacional de Psicologia Genética, em Genebra. Porém, neste estudo, não pretendo dialogar com essas questões, já que elas não contribuem diretamente para as problemáticas aqui propostas.

Percorrendo o seu livro, é possível identificar um tipo de senso comum que emerge uma rotina diária dos professores, marcada pela falta de acesso a meios que lhe permitam refletir criticamente sobre a sua própria prática. Essa falta de acesso às teorias e espaços de formação que lhe provoquem a reflexão, apontando conjuntamente para um quadro de manutenção do que chamou de senso comum dos professores vigente no espaço educativo brasileiro. Esse ingrediente faz emergir um elemento central, o senso comum constrói-se fortemente na concepção de mundo das pessoas, que não tiveram oportunidades de ampliar as suas formas de compreender a realidade, sendo essa questão tida como um importante ingrediente para ser resgatado no desdobramento futuro da presente pesquisa.

O elemento que rapidamente tornou-se latente na pesquisa de Becker, como uma característica comum na maioria dos docentes mapeados, é a presença de uma epistemologia pedagógica empirista em grande parte das concepções educativas:

Neste contexto de ausência de reflexão epistemológica o professor acaba assumindo as noções de senso comum. Uma destas noções que remete a uma tradição filosófica milenar é a de adequação. O conhecimento é concebido como um ajuste ou uma adaptação, no sentido vulgar do termo, entre a mente e as coisas. Esta identificação acontece por uma vivência de vida (BECKER, 2008, p.37).

Essa concepção afirma que tudo que é possível conhecer advém do uso dos sentidos, que, enquanto entendido como concepção, identifica desdobramentos altamente limitadores envolvidos na ação educativa do professor, quando ele encontra-se imerso no senso comum. O professor aprende ensinando, uma prática de vida que, ao invés de conduzir a mudanças, tende a conduzir a práticas pedagógicas contraditórias e “empobrecidas”. A sua concepção de senso comum é definida de forma clara, vinculada ao empirismo e a um vazio teórico. Segundo constata Becker, procuramos “forçar um pouco a ótica da análise para ver o quanto um professor pode estar próximo da superação das amarras do empirismo e da sua extensão real: o senso comum. E como este salto qualitativo não ocorre devido ao vazio teórico” (BECKER, 2008, p.153).

Ao mesmo tempo, ele observa momentos em que o professor que acessa teorias pode, visivelmente, ascender a patamares críticos e problematizadores em um nível completamente distinto do que quando estão imersos no senso comum. No relato do movimento de reflexão teórico de uma professora, Becker identifica a centralidade do senso comum nesse movimento de aproximação com as reflexões teóricas: “Embora não apareça à fundamentação teórica que conduziu esta docente a tal concepção, fica claro que ela está rompendo com o senso comum

e afirmando a importância da ação do sujeito no processo de aprendizagem” (BECKER, 2008, p. 154).

Já sobre a herança tecnicista oriunda das reformas educacionais influenciadas pelo positivismo, mais recentemente consolidadas pela Ditadura Militar, emerge, nas conclusões de Becker, uma forte responsabilização institucional na formação do pensamento dos professores ao longo da história escolar e universitária brasileira. A identificação desse processo histórico educacional abre uma perspectiva bastante interessante no mapeamento histórico do senso comum no contexto brasileiro, que será posteriormente resgatado⁷⁹ partindo dessa mesma questão. Sobre isso, Becker afirma que

a maioria encontra-se mergulhada em epistemologias que os empurram para um determinismo tecnicista sem possibilidade de retorno – a não ser que uma interferência teórica externa mude esta determinação. Mas isto depende, evidentemente, de políticas educacionais e de um diferencial de esforço pessoal (2008, p. 224).

Fernando Becker organiza um capítulo especial para identificar o que chamou de *Empirismo e Apriorismo: A difícil superação do senso comum*⁸⁰. Nessa discussão, compreende uma relação profunda de sua concepção de senso comum e as limitações decorrentes dela. O senso comum estaria, segundo ele, em clara oposição aos conhecimentos teóricos, mas ele primeiro possuiria características específicas muito além de uma mera oposição. A teoria apresentaria o potencial para a *superação*⁸¹ do senso comum e, conseqüentemente, de uma prática pedagógica limitada. A reflexão quando mediada apenas pelo senso comum não seria suficiente para a superação crítica dele. Essa percepção revela também uma postura crítica e problematizadora na relação do pesquisador frente aos professores pesquisados, como é relevado na seguinte passagem de Becker (2008, p. 233):

O que surpreende, no entanto, é que basta uma entrevista de uma hora de duração para que estes dogmas do senso comum sejam colocados na berlinda. [...]. Este desequilíbrio vivido por ela (professora) postula estudo teórico para sua superação,

⁷⁹ Resgatado no capítulo 4, quando será possível responsabilizar a escola e os intelectuais e as suas tradições acadêmicas na formação e na cristalização do senso comum no pensamento nacional.

⁸⁰ Na concepção de Fernando Becker (2008), o senso comum pedagógico dos professores identificados em sua pesquisa empírica revela uma crença compartilhada de que educação aprende-se experimentando na prática em sala de aula. Ou seja, uma possibilidade de explicar o motivo que Becker tenta ligar a ideia empirista e apriorista, normalmente, definições de profunda discussão no campo da epistemologia, em sua concepção de senso comum. Essa estratégia incomum justifica-se como forma de mapear práticas de experimentação dos educadores, com a quase inexistência de referências teóricas e metodológicas claras em sua formação acadêmica anterior, de tal modo, que apostam nas tentativas de erros e acertos, realizando conclusões de experiências pessoais sobre educação.

⁸¹ Nessa concepção de superação fica clara a inspiração freireana em seu complexo teórico, essa ideia de superação em Freire será retomada e aprofundada no capítulo terceiro da presente pesquisa.

pois o dogma behaviorista da hegemonia do estímulo não será superado, a não ser com forte base teórica.

Becker compreende que a responsabilidade sobre a concepção de ensino identificada na fala e na prática dos educadores, longe de ser uma escolha individual, é resultado de um contexto de formação que consolidou um conjunto de valores que orientam as condutas dos profissionais da educação. Essa perspectiva social ou sociológica, que responsabiliza as instituições que formaram esses sujeitos educadores, materializa uma crítica alargada, referente à prática pedagógica do professorado pesquisado. Ele responsabiliza objetivamente o espaço acadêmico na manutenção da postura de senso comum. Porém, Becker parte da clássica relação presente na sociologia crítica entre o senso comum e ideologia para explicar parte determinante dessas influências sociais sobre o indivíduo, exemplificando tal relação na análise do conteúdo de uma de suas entrevistas:

Esta professora representa uma síntese de sua individualidade e do contexto ideológico em que ela ‘foi formada’ como cidadã e, em particular, como profissional da educação. É claro que ela dispõe de um relativamente amplo espectro de oportunidades que dependem de sua capacidade crítica, de sua vontade política. Mas esta capacidade crítica e esta vontade política não surgem por geração espontânea. São produzidas socialmente. Dependem fundamentalmente da possibilidade de tramas ideológicas que determinam o seu fazer e o seu pensar. Este é, aliás, o pressuposto de qualquer ação transformadora no micromundo educativo no qual ela se movimenta (BECKER, 2008, p. 305).

Tanto as questões epistemológicas identificadas nas condutas dos professores, quanto às influências que Becker chamou de ideológicas são em muitos momentos problematizadas em seu trabalho. Ele reconhece que outros estudos precisam avançar no sentido de “proceder a uma análise que detecte a raiz destas contradições. Análise que permita ao docente, e também ao aluno e à direção, entender melhor a sua prática. Tomar consciência do movimento histórico do qual faz parte” (BECKER, 2008, p. 329). Reconhece, por outro lado, a impossibilidade de concluir o seu estudo com propostas mais profundas, aceitando as limitações da sua própria pesquisa, respondendo apenas suficientemente aos questionamentos apresentados. Isso deve-se, principalmente, por ele reconhecer que tal constitui um “ensaio interpretativo, a dúvida, a tentativa de buscar o movimento do pensamento – o movimento, muito mais do que as certezas” (BECKER, 2008, p.331), o que impossibilitaria ele mesmo explicar as raízes desse preocupante panorama constatado. Por outro lado, a pesquisa conseguiu extrair algumas posturas recorrentes nos professores pesquisados e diagnosticar a predominância de ações pedagógicas pautadas pelo que chamou da existência de uma

“epistemologia subjacente ao trabalho docente empirista” (BECKER, 2008, p.331), ou mesmo, da ordem do senso comum.

Em outras palavras, o docente responde segundo o modelo empirista ao perguntar-se sobre seu conceito de conhecimento; ao perceber a fragilidade de seu paradigma epistemológico perante questões de fundamentação ou de condições prévias, apela para um modelo apriorista, às vezes até inatista; ao ser questionado sobre sua prática, porém, responde com ensaios construtivistas (BECKER, 2008, p.332).

Com Becker, encontro uma postura que não responsabiliza a cultura nacional ou o professor brasileiro isoladamente, entendido como indivíduo responsável pela sua formação. Ele contextualiza as suas práticas em fundamentos teóricos e filosóficos aprendidos ao longo de sua formação, seja pela reprodução de práticas de professores que lhe formaram, seja pela falta de embasamento teórico em suas práticas, que o curso superior ou de formação de professores não lhe permitiu adquirir.

A pedagogia empirista constitui, em larga escala, e de forma quase totalmente inconsciente, o fundamento ‘teórico-filosófico’ da pedagogia da repetição ou da reprodução. Esta pedagogia – e a didática pela qual se manifesta – identifica-se com tudo aquilo que atribuímos ao conceito de treinamento. Dentre todas as qualidades antipedagógicas que o conceito – e a prática – de treinamento condensa, a mais nefasta é, sem sombra de dúvida, a do autoritarismo. O autoritarismo não encontra apenas campo propício na epistemologia empirista; muito mais do que isso, o autoritarismo encontra no empirismo a sua fundamentação e a sua legitimação teórica e prática (BECKER, 2008, p.334-335).

Becker encerra o seu livro reconhecendo que não basta uma simples mudança de paradigma epistemológico na educação, mas, segundo ele, “a superação do apriorismo e, sobretudo do empirismo é condição necessária, embora não suficiente, de avanços apreciáveis e duradouros na prática docente” (BECKER, 2008, p. 335).

Identifico no mapeamento dessa discussão do senso comum dos professores de Becker, o que já alertava Hilton Japiassu, quando observava uma espécie de “filosofia industrial”, formadora de barreiras educacionais na formação do um tipo de homem que não está pronto para pensar (seja ele aluno ou professor). Esse apontamento conduz-me a pensar na explicação de uma característica cada vez mais comum, na qual “em cada um de nós há uma resistência ou oposição latente à reflexão” (JAPIASSU, 1979, p. 162). Uma espécie de resistência estimulada ao longo da formação do indivíduo e, nesse caso, de professores. Assim sendo, estar-se-ia formando um conjunto significativo de professores incapazes de criticar “as opiniões recebidas ou impostas, as tradições transmitidas, as ideias admitidas, de outro” (JAPIASSU, 1979 p. 162).

c) Senso comum teórico dos juristas

O jurista argentino Luis Alberto Warat é um dos nomes mais influentes entre os teóricos e pesquisadores no campo do Direito no Brasil e na América Latina. Pesquisador influente da Universidade de Brasília foi inovador ao inserir arte, poesia e literatura na prática jurídica. A sua linha principal parte da crítica à epistemologia do Direito, criador de conceitos polêmicos e provocativos como “carnavalização do Direito”; “surrealismo jurídico” e “senso comum teórico dos juristas”. Este último discutido mais profundamente em duas de suas obras, a saber: *Saber Crítico* (1988) e *O senso comum dos juristas* (1994).

Nessas obras, em especial, Warat realiza um diagnóstico relacionado às influências sociais que os juristas e os operadores do direito estão sujeitos cotidianamente e que, até aquele momento, não tinham sido devidamente reconhecidos e problematizados. A constatação de que os juristas e os operadores legais são bombardeados todos os dias por imagens, representações, crenças, metáforas, regras morais e éticas, problematiza, de forma original, uma pseudo-neutralidade compartilhada entre os pares, envolvida na prática jurídica.

Segundo ele, esse processo de influência cotidiana resultaria em uma espécie de disciplinamento dos atos de julgamento, ou seja, convenções linguísticas já consolidadas, que formam o modo com que entendemos a realidade, que acabaria por reificar o mundo, compensando as lacunas da ciência jurídica com verdades tidas como inquestionáveis. Os juristas contam com um arsenal de pequenas condensações de saber,

fragmentos de teorias vagamente identificáveis, coágulos de sentido surgidos do discurso dos outros, elos rápidos que formam uma minoria do direito a serviço do poder. Produz-se uma linguagem eletrificada e invisível – o ‘senso comum teórico dos juristas’ – no interior da linguagem do direito positivo, que vaga indefinidamente servindo ao poder (WARAT, 1994, p. 15).

Para Warat, os operadores legais têm à sua disposição um conjunto de costumes intelectuais, tidos e aprendidos ao longo de sua formação e da prática profissional que são gradativamente aceitos como verdades. O que essa prática aponta é a defesa de princípios que ocultam os componentes políticos envolvidos nos julgamentos. Esse entendimento define o que ele compreende como sendo o senso comum teórico dos juristas, um tipo de ilusão epistêmica que precisa ser problematizada.

Em outras palavras, o senso comum dos juristas corresponderia à dogmática, uma espécie de identificação do pensamento do jurista com o senso comum, mas não apenas dele. Essa constatação movimenta a crítica interna do pensamento dos juristas que, segundo ele, precisa ser realizado. Warat, ao sustentar o sentido teórico presente no senso comum, argumenta que, por exemplo, “é o discurso kelseniano, tornado senso comum, que influi para que o jurista de ofício não seja visto como um operador das relações sociais; mas sim, como um operador técnico dos textos legais”. (1994a, p. 30). Essa questão teórica está relacionada à responsabilização da formação acadêmica ainda extremamente positivista:

Nota-se que o conhecimento, na medida em que é purificado pela razão, limita, maldosamente a percepção dos efeitos políticos das verdades. Tais efeitos apenas podem ser percebidos quando concebemos a história das verdades como jogo estratégico, como campo de luta semiológico, e não como uma história das ideias ou dos homens, desenvolvida progressivamente pelo espírito (1994, p. 50).

Com o objetivo de discutir e propor os princípios e os métodos à teoria jurídica, aliado à necessidade de dar ao direito uma autonomia científica própria, Kelsen disciplinou o princípio da pureza⁸². Essa crítica sociológica, muito alicerçada na influência positivista de Comte, mas, principalmente, de Émile Durkheim e sua concepção de que as leis seriam um tipo de fato social, nevrálgicos na concepção crítica do campo jurídico moderno, é central para Warat. O Direito passa, então, segundo a sua concepção, a não ser mais entendido como um conjunto de normas com sentidos metafísicos ou com uma existência em si, passando a ser entendido como um conjunto de normas que precisam ser constantemente ressignificadas.

Uma discussão sobre esse mesmo ponto é produzida, por exemplo, pelo sociólogo francês Luïc Wacquant. Diferente de Warat, a sua discussão está alicerçada em lógicas mais amplas, relacionando elementos econômicos e ideológicos para refletir sobre o papel do Direito na manutenção da desigualdade. Considero relevante destacar, entre a sua ampla produção teórica⁸³, a sua obra *As prisões da Miséria* (2011). No mapeamento geral de sua obra, diferentes conceitos de senso comum são verificados, tais como: *Senso comum penal*; *Senso comum governamental*; *Senso comum Estatal*; *Senso comum político midiático*, e a identificação da influência de uma espécie de *novo senso comum penal neoliberal*. Tais conceitos são construídos sobre uma proposta crítica e de denúncia de um fraco sistema que

⁸² Segundo Brandão (2006), o seu objetivo era superar as confusões metodológicas da livre interpretação do direito, a tendência a um retorno aos parâmetros do direito natural ou mesmo a aplicação de critérios de livre valoração. Para ele, o direito deveria ser encarado como norma e não como fato social ou como valor transcendental (BRANDÃO, 2006, p. 149-163).

⁸³ Entre elas, destaca-se também uma obra escrita com Pierre Bourdieu, intitulada *Um convite à sociologia reflexiva* (1992).

realize tratamento social da miséria, fortalecendo tratamentos desse tipo nos contextos Norte Americano e Europeu.

Já no mapeamento específico das obras de Warat, é possível identificar um conceito teoricamente proposto e bem delineado, acompanhado da apresentação de alguns resultados de pesquisas que, no momento de sua publicação, ainda estavam em andamento. Baseadas na análise de discurso dos juristas, construindo a sua proposta de pesquisa dentro de uma concepção de sociologia da “semiologia do poder” no contexto latino-americano (1994, p. 51), diversas questões são problematizadas. Dando origem à sua reivindicação de um saber crítico do Direito, o conceito de *sensu comum dos juristas* proposto por Warat apresenta características essenciais muito interessantes e relevantes para pensar a centralidade dessa definição de essência negativa. Na concepção desse pensador, a dogmática jurídica estaria organizada com base em um tipo de ideologia muito específica, capaz de gerar uma espécie de amor pela própria renúncia do pensar, formador de uma “região das crenças ideológicas”. Essa aposta crítica choca-se diretamente com o que era estabelecido na linha intitulada de jurídica dogmática, formulando um tipo de crítica da razão cínica nas decisões judiciais, o que funcionaria como uma *voz off do Direito*, um conjunto de ecos que legitimam crenças que mitificam a prática jurídica (WARAT, 1994).

Um dos pontos mais salutares na discussão de Warat é a sua estratégia de responsabilização dos marcos institucionais específicos do campo legal, pela manutenção desse tipo de *sensu comum*, tanto na formação acadêmica como nos espaços de atuação. Segundo afirma: “pretendemos designar um tipo de leitura, dos conceitos, construída no interior de marcos institucionais específicos (escolas de direito, tribunais, órgãos legislativos) onde se produzem versões das teorias ajustadas às crenças e, representações e interesses legitimadas pelas instituições” (1994, p. 55)

A identificação da existência de elementos subjetivos capazes de influenciar na prática jurídica, por si só, já constitui um tema muito relevante e necessário, ainda mais no momento vigente do país⁸⁴. Levar em conta as lógicas sociais de pensamento vigente dos operadores legais, como ingrediente capaz de reforçar consensos sociais mantenedores da desigualdade e

⁸⁴ Risco este que é atualmente discutido no Brasil em relação ao poder dos juízes em conduzirem investigações que transgridam leis e princípios constitucionais, tais como acompanhamos perplexos no ano de 2016, com investigações como as da Operação Lava-Jato, para citar apenas a mais ilustrativa no período em que o presente trabalho foi produzido. O debate na Câmara Federal sobre a lei da moralização e a reação de setores do judiciário é a expressão desse contexto em que o judiciário coloca-se em alguns momentos numa posição hegemônica em relação aos demais poderes, acompanhando a lógica das posições entre as três esferas, executivo, legislativo e judiciário, sendo este último, dotado da palavra final.

da injustiça social consiste numa problematização muito necessária para discutir a prática jurídica brasileira.

Outro ponto reflexivo importante é uma espécie de tipificação conceitual, que faz com que o senso comum legitimador constitua um tipo de poder baseado na inocência da linguagem, manifestado em grande medida de forma não planejada e consciente, em práticas que mantêm as injustiças e que desresponsabilizam os agentes legais pelo conteúdo político contido em seus julgamentos e juízos de valor. Além disso, é possível identificar, com essa discussão, a profunda influência que a opinião e o senso comum possuem nos desdobramentos políticos e do julgamento da realidade pelos sujeitos, principalmente nos operadores legais.

Por fim, Warat apresenta quatro funções para o senso comum teórico dos juristas, que, em linhas gerais são: função normativa, ideológica, retórica e política. Entre essas, as mais ricas são as funções: retórica e política. Ambas, profundamente interligadas, resgatam o papel da formação universitária dos juristas e as suas respectivas bases teóricas que reforçam as crenças positivistas e cientificistas dele, alicerçando a centralidade da produção de um tipo de prazer intelectual da não reflexão crítica, colocando a postura de não pensar como uma problemática central para compreender os operadores do Direito.

Senso comum de essência positiva

Nessa segunda categoria de essência do senso comum, a positividade constitui elemento aglutinador. Ela não está dada a priori no conjunto de autores aqui reunidos, mas resulta de ações sociais e contextos políticos específicos para que possa revelar-se. Ao retomar dois pensadores que ilustram essa essência, a positividade contida no senso comum seria resultado de ações humanas orientadas por elementos sociais, políticos e educacionais específicos. Assim, não seriam essencialmente positivos como um dado, mas como construções sociais dentro de processos específicos, onde as definições de senso comum serão dotadas de alta sensibilidade em relação ao contexto em que emergem.

a) Novo senso comum pós-moderno

Boaventura de Sousa Santos, assim como Warat (1994), possui uma enorme influência no campo de estudos do Direito, fazendo parte também da linha crítica do Direito, que, ao longo da sua trajetória, vai, gradativamente, ampliando o seu escopo de pesquisa e problematização para o campo sociológico. As obras aqui selecionadas não fazem justiça ao amplo escopo teórico e temas que esse pensador representa. Segundo um balanço recente sobre a trajetória intelectual, ele mesmo afirma:

Realizei investigações empíricas em muitas áreas: movimentos sociais, globalização contra-hegemônica, democracia participativa, economia e organizações camponesas, organização comunitária, direito estatal e não estatal, justiça comunitária e popular, pluralismo jurídico, tribunais, processos constituintes, políticas sociais, reforma do Estado etc. (SANTOS, 2014, p.11).

No campo do Direito, as suas pesquisas foram extremamente inovadoras, apresentando originalidade desde a sua pesquisa de Doutorado, realizado na linha da Sociologia do Direito na Universidade de Yale, inaugurando a linha posteriormente chamada de Direito Alternativo. Desenvolveu um trabalho de investigação sobre o pluralismo jurídico existente nas comunidades e favelas do Rio de Janeiro, mais especificamente, com a sua pesquisa empírica na Favela do Jacarezinho⁸⁵, no início dos anos de 1970. A sua obra virou referência, já que abriu as portas para o entendimento do Direito informal, focado na resolução de litígios⁸⁶(SANTOS, 2014).

A modificação paradigmática desse pensador está expressa em grande medida no conjunto de obras já discutidas anteriormente, especialmente quando propôs a categoria *senso comum de oposição*, que faz parte de outra coletânea chamada *Para um novo senso comum*. É exatamente essa constante complexificação teórica que acompanha a sua proposta de “implosão de fronteiras”, seja entre ciência e senso comum, ou do direito normativo e a sua

⁸⁵ Para garantir o anonimato do local e das pessoas que fizeram parte da sua pesquisa, por uma questão metodológica e ética, mas principalmente política, já que foi realizado no auge da Ditadura Militar no Brasil, o nome da comunidade foi modificado para Pasárgada, retirado de um poema de Manuel Bandeira.

⁸⁶ Pesquisa com uma perspectiva teórica muito forte que Boaventura identifica que “Será notório que durante os anos 1970 e 1980 procurei desenvolver uma teoria marxista do direito, do Estado e da sociedade” (2014, p.13). Essa sua pesquisa, realizada durante o período mais intenso de repressão durante a ditadura militar brasileira, foi publicada muito recentemente no Brasil, em uma coleção chamada Sociologia Crítica do Direito, com o seu primeiro volume intitulado *O Direito dos Oprimidos* (2014). A constatação dessa ampliação crítica relacionada ao campo legal e jurídico torna-se uma constante na perspectiva teórica de Boaventura, pois essa postura é posteriormente trazida para discutir e ampliar os limites do próprio conhecimento científico. Porém, a distância entre a sua pesquisa de Doutorado e a publicação dessa em forma de livro demonstra a diferença entre um Boaventura ainda “preso” a uma perspectiva marxista ocidental do Estado e o Boaventura e a sua discussão mais recente relacionada a uma crítica epistemológica da ciência hegemônica tradicional. Segundo ele, “a transformação ao longo destas décadas foi muito mais que teórica e política; foi uma transformação epistemológica” (2014, p.15).

relação com o direito informal ou alternativo, apresentando uma perspectiva muito rica ao construir a sua proposta de senso comum dotado de características essenciais.

Santos, em sua obra já apresentada *Introdução a uma ciência pós-moderna* (2000), realiza um breve histórico do conceito do senso comum e recupera os escritos do teórico Britânico Geoffrey Nowell-Smith⁸⁷ (1974). Para Santos, esse pensador pode ser identificado como o responsável pela emergência filosófica com profundos interesses em relação à noção de classe. Nowell-Smith articula o conceito de senso comum em franco diálogo com o conceito de ideologia e hegemonia de Antônio Gramsci. Em sua origem, esse seria um tipo de categoria reacionária de apreensão da realidade precursora dessa definição.

O senso comum, enquanto conceito filosófico surge no século XVIII e representa o combate ideológico da burguesia emergente contra o irracionalismo do ancien regime. Trata-se, pois, de um senso comum que se pretende natural, razoável, prudente, um senso comum burguês e que, por uma dupla implicação, se converte em senso médio e em senso universal (SANTOS, 2000, p.39).

Segundo aponta, após a ascensão da burguesia, esse conceito perde a sua validade, passando a ser reconhecido como um tipo de saber ilusório e superficial. Boaventura acompanha esse entendimento de senso comum como intimamente relacionado às classes sociais e à ideologia, demonstrando um potencial político muito claro em sua concepção.

A sua proposta avança no sentido de diagnosticar um duplo movimento contido no senso comum. De um lado, o senso comum poderia servir como um denominador comum de um grupo ou coletivo, por isso, possui uma vocação “solidarista e transclassista⁸⁸”, mas, ao mesmo tempo, a vocação de “assumir um viés conservador e preconceituoso” (2000, p. 40). Em outros termos, o senso comum teria uma vocação para a naturalização das injustiças e desigualdades. Por outro lado, ele identifica que essa definição não resultaria automaticamente em uma postura acomodatória, podendo conter também sentidos combativos e de resistência que “podem desenvolver-se e transformar-se em armas de luta” (SANTOS, 2000, p. 41).

No momento em que se propõe a discutir o senso comum como possuidor de conteúdos essenciais, o primeiro entendimento proposto é o da impossibilidade de defini-lo como um conhecimento fixo. O caráter ilusório ou combativo do senso comum dependerá,

⁸⁷ Nowell-Smith (1974) reconhece que o senso comum é precedido por uma ampla construção cultural, não se trata de um conceito universal ou universalizante, apesar de ser percebido por alguns dessa forma.

⁸⁸ Santos (2000) define transclassista, no sentido do senso comum existir em diferentes classes sociais, mas possuindo elementos e ingredientes distintos em cada uma.

principalmente, das relações sociais que ele restitui e o contexto político e econômico que ele está ambientado. Sobre esse ponto, ele define:

Uma sociedade democrática, com desigualdades sociais pouco acentuadas e com um sistema educativo generalizado e orientado por uma pedagogia de emancipação e solidariedade, por certo que <<produzirá>> um senso comum diferente de uma sociedade autoritária, mais desigual e mais ignorante (2000, p. 41).

Essa definição sensível do senso comum frente ao contexto político e social em que se encontra constitui uma primeira característica essencial central na proposta de Santos. Articula também uma proposta muito particular de definição conceitual de senso comum. A sua tentativa apresenta-se como extremamente extensa e tenta ser completa do ponto de vista conceitual. Demonstra uma incrível positividade, um potencial de emancipação cultural e social contido na concepção política dessa definição.

O senso comum faz coincidir causa e intenção; subjaz-lhe uma visão do mundo assente na acção e no princípio da criatividade e das responsabilidades individuais. O senso comum é prático e pragmático; reproduz-se colado às trajetórias e às experiências de vida de um dado grupo social e nessa correspondência se afirma de confiança e dá segurança. O senso comum é transparente e evidente; desconfia da opacidade dos objectos tecnológicos e do esoterismo do conhecimento em nome do princípio da igualdade do acesso ao discurso, à competência cognitiva linguística. O senso comum é superficial porque desdenha das estruturas que estão para além da consciência mas, por isso mesmo, é exímio em captar profundidade horizontal das relações conscientes entre pessoas e entre pessoas e coisas. O senso comum é interdisciplinar e imetódico; não resulta de uma prática especificamente orientada para produzir; reproduz-se espontaneamente no suceder quotidiano da vida. Por último, o senso comum é retórico e metafórico; não ensina, persuade (SANTOS, 1987, p. 56).

Essa proposta conceitual está necessariamente vinculada com a consumação de sua proposição de uma ciência pós-moderna⁸⁹, uma proposta que define uma ruptura da ruptura, onde a ciência re-conecta-se com o senso comum. Após a proposição de uma segunda ruptura epistemológica, já discutida anteriormente com Bachelard (1972; 1996), segundo Santos, resultaria a ocorrência da ruptura da ruptura. Em outras palavras, esse novo senso comum que está intimamente atrelado ao movimento de ruptura com os moldes científicos atuais e, por isso, o grande potencial positivo contido em sua definição.

⁸⁹ O conceito de pós-modernidade, para Santos, não deve ser confundido com outros teóricos defensores de um entendimento pós-moderno. Sobre isso, afirma: “A minha crítica da modernidade ocidental – concebida, quer como paradigma epistemológico, quer como paradigma sócio-cultural – nunca se identificou com as concepções pós-modernas dominantes entre os autores do Atlântico Norte. [...] Nunca perdi de vista que a desconstrução da modernidade e da crítica moderna da modernidade não deveria envolver a desconstrução das aspirações de uma sociedade mais justa e solidária, e muito menos o desarme das lutas de resistência contra a injustiça e a opressão. Pelo contrário, foi o rearme, não o desarme, o que moveu meu trabalho teórico, crítico e analítico” (SANTOS, 2008, p. 15).

Santos aponta, então, para a necessária transição que definiu como ruptura com “o paradigma da ciência moderna”. A sua proposta de um novo senso comum em claro diálogo com a Ciência Pós-Moderna que teoriza seria uma proposta por vir, ou seja, não existiria ainda na realidade atual. Com base nessa transição necessária para a emergência de um novo senso comum, ele chama a sua obra de *Introdução*, propondo uma apresentação das novas bases teóricas e sociológicas desse novo paradigma que chamou de pós-moderno (SANTOS, 2000).

O movimento em que os objetos teóricos (coisificação da sociedade), transformam-se em objetivos sociais dos próprios sujeitos sociais torna claro um processo de apropriação social da ciência. Entre as relações identificadas por Santos (2000, p. 13), uma hipótese bem clara é a de que “a subjectividade social é cada vez mais produto da objectivação científica”. É exatamente sobre esse segundo movimento que ele define a sua proposta de ciência pós-moderna, contido na defesa de uma necessidade real de compreensão hermenêutica no interior do fazer científico. “É nestes termos que se concebe o reencontro da ciência com o senso comum. Esta concepção pode formular-se do seguinte modo: uma vez feita a ruptura epistemológica, o acto epistemológico mais importante é a ruptura com a ruptura epistemológica” (SANTOS, 2000, p. 36).

Somados em um conjunto articulado presente na definição de senso comum de Santos, emergem elementos muito potenciais para a discussão do papel ocupado pelo senso comum na realidade social. Seja pela dupla perspectiva política e emancipatória, seja pelo potencial de realização de rupturas epistemológicas, a discussão do senso comum pós-moderno desse pensador, apresenta-se como a definição mais rica para ser retomada na conclusão da presente pesquisa.

b) Senso comum político e intersubjetivo

Hannah Arendt (1903-1975) possui uma ampla produção e os seus escritos apresentam uma atualidade impressionante. As revoluções, o imperialismo e o seu núcleo central, o totalitarismo como experiência originária do político, permitem acompanhar a auto-definição dessa pensadora como filósofa política ou mesmo como politóloga. O totalitarismo tido por ela como uma experiência radical de negação do homem abriu caminho para a emergência da sua concepção de condição humana. A sua postura teórica desenvolve um inegável

compromisso ético de compreender os radicalismos humanos, construindo uma postura própria em relação à história e à sua possibilidade original de problematização.

No interior desse conjunto de desdobramentos sobre o que constitui a dimensão política, profundamente indissociável da sua relação com o ser humano, é possível identificar uma proposta conceitual de senso comum político-filosófico que precisa ser aqui detalhadamente discutida. A estratégia será apresentar um mapeamento de uma parte da produção de Arendt (1978; 1989; 1994; 1993a; 2000; 2004; 2007), incluindo um diálogo com dois comentadores, dando continuidade a leituras, interpretações, tradições e traduções⁹⁰ consolidadas em relação aos seus escritos. Considero, aqui, portanto, o filósofo brasileiro André Duarte que desponta como referência nas discussões dessa e de outros pensadores, presente aqui pela pertinência de duas de suas obras: *Vidas em risco- crítica do presente em Heidegger, Arendt e Foucault* (2010), *O Pensamento à sombra da ruptura: Política e Filosofia em Hannah Arendt* (2000), que dão continuidade às reflexões sobre Arendt no Brasil. Já a filósofa francesa Anne-Marie Roviello, em seu livro intitulado *Senso comum e modernidade em Hannah Arendt* (1987), traz um recorte objetivo relacionado ao senso comum e à modernidade arendtiana que pretendo resgatar de forma mais profunda.

O desafio desse resgate será, nesse primeiro momento, um recorte preciso dos eixos principais de problematização da relação entre senso comum, inscritos no interior de contextos históricos e políticos bem delineados, que constituem especificamente espaços onde é possível identificar a sua emergência como senso comum de essência positiva. Em outros termos, o senso comum dotado de positividade só emerge em contextos políticos e sociais muito específicos, como veremos na sequência, tendo a sua manifestação máxima no período de fundação da república romana até o final do império (período antigo). Devendo incluir ainda as ações revolucionárias de alguns países, principalmente no advento de “sistemas de

⁹⁰ O desígnio de fortalecer, nesta parte da discussão através de duas referências que comentam os escritos de Hannah Arendt, objetiva fugir das armadilhas das traduções e de interpretações equivocadas, tendo em vista que o desafio presente neste capítulo está em desbravar questões filosóficas que esbarram em traduções muitas vezes confusas e termos com sentidos contraditórios. Durante a realização de leituras dirigidas, no programa de pós-graduação em Educação FAED, o grupo constatou distintas traduções que demonstravam diferentes interpretações possíveis em parte dessas obras referidas. Segundo nos informa Zoia Prestes, em sua Tese que discute as traduções de Vygotsky no Brasil, intitulada: *Quando não é a mesma coisa*, afirma: “Ao entendermos a tradução como um processo criativo, quando uma nova obra é criada, seja por meio da deformação ou da transformação, somos obrigados a traçar os limites dessa criação, pois a ‘criação’, fruto de uma transposição de um texto escrito em uma língua para outra, parte de algo que existe. Neste sentido, a tradução, assim como qualquer processo de criação, vive em permanente conflito, pois estão presentes tensões que as limitam” (PRESTES, 2010, p. 77).

conselhos⁹¹” (período moderno), que marcam a expressão máxima desse senso comum de essência positiva, como veremos no final deste item e retomado no capítulo quarto.

No interior desse conjunto de desdobramentos sobre o que constitui a dimensão política, profundamente indissociável da sua relação com o ser humano, é possível identificar uma proposta conceitual de senso comum político-filosófico que precisa ser aqui detalhadamente discutida. A proposta Arendtiana, em grande medida, recontextualiza a filosofia, resgatando o que chamou de mundo das aparências, invertendo as premissas metafísicas. Fundamenta, neste sentido, a inversão baseada em uma crítica severa à tradição metafísica, “a falácia básica que preside a todas as falácias metafísicas é a interpretação do significado no modelo de verdade” (ARENDR, 2000 p.14). A sua crítica sustenta a existência de um ímpeto contido na crença da produção de uma verdade, na qual

o pensamento pode e deve ser empregado na busca de conhecimento; mas no exercício desta função, ele nunca é ele mesmo; ele é apenas servo de um empreendimento inteiramente diverso (Hegel parece ter sido o primeiro a protestar contra a tendência moderna que busca recolocar a filosofia em uma posição semelhante à que ocupava na Idade Média [...]). Agora, espera-se que a filosofia seja a serva das outras ciências [...]. Sua tarefa é demonstrar os métodos das ciências – algo que Hegel denuncia como ‘agarrar a sombra das sombras’ (ARENDR, 2000, p.48).

Nesse resgate teórico de Hannah Arendt, é possível identificar uma postura compreensiva do mundo vivido, de pensar aquilo que fazemos na busca pelos sentidos da experiência. Ela revive o passado e, conforme identifica Duarte (2010), adota uma postura revolucionária da história, voltando ao passado para pensar o presente. Ao tratar sobre a morte da concepção tradicional de Deus e a forma com que a metafísica perde a sua validade, “algo semelhante vale também para o fim da filosofia metafísica: não que as velhas questões tão antigas quando o próprio aparecimento do homem na Terra tenham se tornado ‘sem sentido’, mas a maneira pela qual foram feitas e respondidas perdeu a razoabilidade” (ARENDR, 2000, p.10).

A concepção filosófica da pensadora auxilia-me na exposição de algumas das principais características formadoras do senso comum no mundo das aparências, com uma tradição comprometida com as ações dos sujeitos inseridos em contextos políticos e sociais profundamente conectados à sua concepção compartilhada de sentido, tornando o entendimento do mundo como um mundo comum mediado pelo senso comum. Com Arendt, tem-se a centralidade do senso comum para a construção intersubjetiva de sentidos

⁹¹ Ampliando as referências revolucionárias, exemplificando esses conselhos não apenas nas revoluções francesa e americana, mas também nas revoluções russa e húngara, de 1971 e 1956 respectivamente.

compartilhados. Segundo afirma Roviello (1987, p. 8): “Se o político é essencial para H. Arendt é precisamente porque constitui o espaço por excelência onde se pode realizar, ao constituir-se livremente, a condição do homem enquanto ser-deste-mundo”.

Para compreender como em determinados contextos históricos e políticos o senso comum manifesta-se, será necessário, antes, acompanhar a oposição proposta por Arendt em relação à ideologia⁹² e a sua clara oposição em relação ao senso comum político pensado por ela. Em seu capítulo conclusivo da obra *As Origens do Totalitarismo* (2007), Arendt define ideologia como a “lógica de uma ideia”. Sai, assim, da definição habitual que identifica a ideologia⁹³ como um tipo de visão de mundo ou uma “falsa consciência”, propondo compreendê-la em sua expressão mais radical, ou seja, a ideologia totalitária⁹⁴. Dar conta minimamente dessa oposição, provoca a necessidade de discutir essa relação. A grande dificuldade de discutir o senso comum em Arendt é a sua profunda interligação lógica no interior de muitos aspectos que ligam e religam a sua proposta teórica com os clássicos da filosofia⁹⁵.

Identifico uma espécie de sensibilidade relacionada ao contexto político-social na emergência do senso comum e nos seus desdobramentos para o pensamento e a ação humana.

⁹² Deixo de fora dessa discussão uma compreensão mais alargada da ideologia que Arendt propõe, principalmente no que diz respeito ao anti-semitismo presente, segundo ela, inclusive, entre os próprios judeus. Como o nosso foco não é discutir ideologia, centraremos na discussão desse conceito especificamente na sua versão totalitária, já que é exatamente ela que figura como responsável, segundo Arendt, da própria emergência do político. Para Arendt, a ideologia totalitária seria a formação de “sistemas de explicação da vida e do mundo que pretendem explicar tudo, passado e futuro, sem maior reconhecimento da experiência efetiva” (1994, p. 349). Para um maior aprofundamento na discussão sobre a ideologia anti-semita e a história judaica na Europa do século XIX, uma espécie de pré-história do totalitarismo, ver Arendt (1989, p.17-146).

⁹³ Como nosso foco não é a discussão sobre ideologia, para maiores aprofundamentos, ver Eagleton (1997), que discutiu dezesseis definições diferentes para a ideologia, em dezesseis autores diferentes, demonstrando a polissemia existente em torno dessa definição. Ver também *Um mapa da ideologia* (ZIZEK, 1996).

⁹⁴ A ideologia totalitária seria a responsável pela manifestação de elementos e características específicas no pensamento político, seja pela radicalidade com que a ideologia foi expressa ou mesmo pelo alto nível de violência que envolveu o fenômeno de instauração e manutenção desses regimes. Nesse contexto, a ideologia é apresentada por Arendt como um mecanismo capaz de justificar e banalizar o mal. Sendo que a propaganda é vista como um grande meio de propagação da ideologia nazista, transformando-se em um sustentáculo altamente eficiente para a manutenção da violência e da maldade socialmente legitimadas por um povo, cumprindo o papel fundamental na construção de barreiras para o pensamento próprio dos alemães. A ideologia constituiria um mecanismo que impediria a reflexão crítica⁹⁴, o sujeito estaria fechado à possibilidade de buscar sentido em sua experiência de estar no mundo. Com a destruição do senso comum, o mediador político da relação comum entre homens no plural em um mundo compartilhado era radicalmente substituída por explicações auto-justificadoras propostas pela ideologia totalitária. A propaganda totalitária capaz de compartilhar e fixar o ideal nazista estabelece a quebra de “todas as relações comunitárias em cuja estrutura o senso comum [*common sense*] faz sentido” (ARENDR, 1978, p. 446).

⁹⁵ Recortar a concepção de senso comum e apresentá-la separadamente não constitui uma estratégia válida para discutir com Arendt a sua concepção. Porém, retomar a discussão de todas as bases filosóficas e as suas relações conceituais não parece também fazer sentido para a presente discussão. Assim, reconheço a necessidade de contextualizar minimamente a sua proposta teórica, para, depois, discutir algumas das principais características política, intersubjetiva e filosófica, contida em sua concepção de senso comum.

Chamo de político-social, na falta de uma terminologia mais precisa capaz de dar conta da retomada histórica de contextos políticos e sociais em que está submetido nas discussões de Arendt. É possível, inicialmente, identificar uma oposição contextual do senso comum, ou seja, segundo Arendt, de um lado, teria o senso comum, inserido no interior de um contexto político totalitário e a derradeira supressão dele pela ideologia. E do outro, tomo o senso comum arendtiano em contextos não totalitários, onde emergem relações profundas entre as dimensões política e social, do antigo e do moderno. Esses contextos, totalitários e não totalitários, precisam ser bem delineados, evitando, assim, confundi-los na discussão que pretendo estabelecer.

No momento em que Arendt foca a sua reflexão sobre o movimento totalitário, o senso comum seria substituído gradativamente pela ideologia que chamou de “auto-justificadora da realidade”. A crítica da pensadora é pontual e contextual em relação a alguns dos regimes totalitários mais conhecidos, sejam eles, nazista na Alemanha de Hitler ou comunista na Rússia de Stálin⁹⁶. Identifico, assim, uma crítica política e historicamente contextualizada, que, no interior dos movimentos totalitários, o senso comum teria um entendimento específico e seria cumpridor de um não-papel no interior de um processo de radicalização máxima da lógica de uma ideia. Segundo identifica Roviello:

A adesão das massas à mesma ideologia, que se situa no extremo oposto da convicção compartilhada, cria igualmente um sucedâneo do mundo comum, que é sobretudo a perversão da comunidade do mundo num asilo para a multiplicidade de indivíduos que partilha a mesma loucura, o mesmo *Eigensinn*: através da desmultiplicação da mesma privação de mundo, não é possível construir um mundo comum (1987, p. 129).

Como não constitui o objetivo da presente discussão, não enfocarei profundamente a discussão sobre o papel da ideologia totalitária e o processo da destruição gradativa do senso comum no processo de banalização do mal radical⁹⁷ ocorrido no interior dos movimentos

⁹⁶ Os exemplos mais célebres dos colapsos dos padrões morais do último século seriam, segundo Arendt, o que ocorreu nas décadas de 1930 e 1940 na Alemanha de Hitler e na Rússia de Stálin. (Dadas as devidas diferenças entre essas revoluções, a modificação das elites e da noção de propriedade, que ocorreu na Rússia e não ocorreu na Alemanha nazista, em uma clara distinção entre o que Hitler utilizou de socialismo, figurando apenas no nome do partido, e não na essência realizada em sua revolução, algo muito diferente do que ocorreu na Rússia). Arendt percorre algumas distinções sobre esses dois exemplos célebres e as suas estratégias justificadoras das ações e dos colapsos morais que distinguem esses dois regimes, mas ao mesmo tempo aproxima-os como regimes totalitários.

⁹⁷ Segundo o seu entendimento, com a ascensão de Adolf Hitler, no caso alemão, a moralidade desmoronou principalmente entre as pessoas comuns, que permaneciam em uma espécie de zona de conforto, onde esses novos padrões não apresentavam espaço para serem questionados. A grande preocupação de Arendt não era com os líderes nazistas convictos ou radicais, mas compreender como e por qual razão o restante da população alemã calou-se e passou a assumir a lógica desse movimento. Martin Luther King faz uma reflexão similar quando

políticos totalitários. Trata-se de elemento central nas discussões dessa pensadora, mas, para a presente discussão, não faria sentido retomar⁹⁸ mais detalhadamente.

Por outro lado, quando Hannah Arendt apresenta as suas concepções relacionadas ao senso comum fora dos regimes totalitários, uma proposta contextualizada historicamente em períodos históricos e fatos históricos específicos, com exemplos marcantes, identificada precisamente na ponte existente entre o período antigo e o moderno, ou seja, quando a sua proposta é colocada em oposição aos regimes totalitários, sustenta uma concepção de senso comum que não diz respeito especificamente a nenhum outro regime político precisamente determinado (democrático ou republicano, por exemplo), sendo possível apenas definir que se estabelecem em contextos não-totalitários. Arendt em relação à existência dos sujeitos no plural, que pensam e dialogam os sentidos desse mundo de forma compartilhada e negociada pelo diálogo, possuem um conjunto de elementos específicos que complexificam os sentidos do senso comum. Nesses contextos não totalitários, a dimensão política e intersubjetiva do senso comum poderia emergir sem obstáculos. E é exatamente esse segundo aspecto do senso comum de essência positiva que pretendo resgatar na sequência.

Objetivo retomar mais detidamente nessa categoria, a sua concepção de senso comum fora dos contextos totalitários, ou seja, captando a sua essência conceitual de um senso comum político e comunicativo em seu entendimento essencial. Arendt apresenta um elemento essencial no senso comum que seria dotado de uma força motriz na sociedade, pois sugere um papel central na comunicação social compartilhada por sentidos comuns. O potencial contido na definição política existente na sua concepção de senso comum intersubjetivo é o que possibilita chamá-lo de político. Diferente de Thomas Paine, em sua obra *Senso comum*⁹⁹ (2009), que propõe uma definição aberta e indeterminada do senso comum político, Arendt identifica elementos políticos fundamentais com a realidade compartilhada.

O entendimento de senso comum, para Arendt, constitui indissociavelmente como sentido comum e sentido de limites. A compreensão sobre o papel da relação do sujeito com a

afirmou: "O que me preocupa não é nem o grito dos corruptos, dos violentos, dos desonestos, dos sem caráter, dos sem ética... O que me preocupa é o silêncio dos bons" (CARSON, 2014).

⁹⁸ Alguns desses pontos serão retomados no capítulo quarto, quando recuperarei a discussão sobre a modernidade e a dimensão social em Arendt.

⁹⁹ Um dos maiores intérpretes da Revolução Francesa, Thomas Paine tem suas diferentes obras e panfletos, reunidos em um único volume intitulado *Senso comum* (2009), que reúne além de texto com mesmo título de seu livro, os escritos *Os direitos do homem* e *Dissertação sobre os primeiros princípios do governo*. Nesta obra em especial, o senso comum é tratado de forma mais ampla, revelando um conteúdo provocador para a época, lançado inicialmente de forma anônima, chamando a população no interior das colônias americanas contra a dominação da lógica monárquica britânica, que se reproduzia pelo senso comum político da época.

sua comunidade, o eu e o nós, mostra-se como um caminho necessário para identificar o papel do senso comum conectado à ação política e ao processo de julgar. A reflexão arendtiana incide na realidade vivida, no que chamou de mundo das aparências, onde cada sujeito é um cidadão do mundo comum, um pertencimento ao mundo pela mediação política. Julgar e ser julgado, agir e sofrer com as ações dos demais, convivendo em um mundo compartilhado, apontaria para um tipo de concepção de senso comum que figuraria como um mecanismo de abertura-ao-mundo. Apresentar o senso comum e o juízo como referências obrigatórias para o entendimento do que significa estar no mundo comum permite um “mergulho” muito mais profundo na proposta político-filosófica de Hannah Arendt.

Julgamos sempre enquanto membros de uma comunidade orientada pelo seu sentido comunitário, o seu *sensus communis*. Mas, em última análise, somos membros de uma comunidade mundial pelo simples facto de sermos humanos [...]. Quando julgamos e quando agimos no campo político, pressupõe-se que refinamos o nosso comportamento à *ideia – e não ao facto* – de que somos cidadãos do mundo (ARENDDT, 1994, p. 75 grifos da autora).

É possível acompanhar em Arendt um duplo entendimento sobre o sentido do senso comum. Conforme afirma na passagem anterior, a relação identificada por ela entre juízo e senso comum e o sentido comunitário existente, ou seja, compreender o sujeito pela comunidade que o cerca e os juízos comunitários existentes, identifica um elemento social na formação do juízo do indivíduo, um senso comum socialmente construído. Existiria um sentido comunitário compartilhado, um elemento social na essência da opinião e ação política. “Para nós, a aparência — aquilo que é visto e ouvido pelos outros e por nós mesmos — constitui a realidade. [...] A presença de outros que vêem o que vemos e ouvem o que ouvimos garante-nos a realidade do mundo e de nós mesmos” (ARENDDT, 2007a, p.59-60).

Por outro lado, existe uma segunda característica do senso comum que, “em contraste com a questão do sentido, que resulta sempre de um distanciamento relativamente ao mundo e inclui, por princípio, a possibilidade de se negar uma parte do mundo ou a sua totalidade” (ROVIELLO, 1987, p. 123). A identidade que o senso comum possui com a questão do sentido, ou seja, o sentido de estar no mundo e a adesão ao mundo seriam elementos formadores do senso comum de cada sujeito. A experiência pessoal e o sentido que ele confere-lhe, estão, intimamente conectados com o sentido comum essencialmente comunitário existente. Esse ponto específico, discute por um lado, o elemento envolvido no sentido relacionado ao estar no mundo e, por outro, da forma como aderimos a ele, como ele se

apresenta, constituem as dimensões essenciais da experiência, um tipo de relação central com o mundo.

O único atributo do mundo que nos permite avaliar sua realidade é o fato de ser comum a todos nós; se o senso comum tem uma posição tão alta na hierarquia das qualidades políticas, é que é o único fator que ajusta à realidade global os nossos cinco sentidos estritamente individuais e os dados rigorosamente particulares que eles registram (ARENDDT, 1958, p. 221).

O senso comum seria um elemento essencial na conduta política do sujeito. Em primeiro lugar, o senso comum é entendido como uma faculdade, “que nada mais é que o nosso órgão mental que se destina a perceber, compreender e lidar com a realidade e com os fatos” (ARENDDT, 2004, p. 7). O fundamento do senso comum está em uma confiança na opinião dos outros, um tipo de acordo tácito entre os sujeitos, acordo com outros considerados coletivamente como evidentes, uma espécie de sentido dos limites¹⁰⁰.

O ponto central na discussão proposta até aqui é que Arendt indica uma intersubjetividade na sua definição, diferente da postura compartilhada de parte dos pensadores que formam a categoria *senso comum de essência negativa*, que identificaram o senso comum como um encerramento do indivíduo em sua própria particularidade. Já Arendt apresenta uma concepção de senso comum intersubjetiva e essencialmente positiva, mas sempre pensada e localizada no interior de contextos políticos e sociais específicos. Em outras palavras, o senso comum resulta de um diálogo constante entre os sentidos de estar no mundo e, entre outros desdobramentos, está na criação intersubjetiva de referências valorativas comuns a todos. Uma necessidade que o senso comum possui em sua essência permite *ser no mundo com os outros* (ARENDDT, 2007a grifo meu).

O político contido no interior da definição essencial seria, para Arendt, o exato momento em que os indivíduos abandonam o “estado de natureza”, retirando a violência da mediação dos conflitos, para a comunidade comum e do mundo, mediada pelo diálogo. A violência não figura mais como recurso legítimo de solução de conflitos, substituída pelo diálogo e pelo convencimento das ideias existentes mediadas pelo senso comum. O reconhecimento das diferenças é central no mundo compartilhado identificado por ela e a busca por um acordo é o seu meio principal de consolidação. A troca de experiências e sentidos, valores e opiniões seria negociada pela comunicação intersubjetiva em relações

¹⁰⁰ Arendt remete à compreensão da política segundo os Gregos, em que a medida constituiria uma virtude política por excelência.

políticas, uma política de convencimento e não de violência¹⁰¹, o que Roviello constata como “uma espécie de fusão de vontades” (1987, p.31). É exatamente essa dupla relação que o senso comum possui entre pensamento/juízo que é possível de identificar em diferentes escritos de Arendt como um elemento relevante para compor um sentido positivo contido em sua concepção.

Arendt identifica o senso comum como algo que vai além de um conjunto de experiências solitárias que permitem o acesso ao mundo. Esse primeiro contato com a realidade do mundo é sempre suscetível a penetrar também nas experiências de outras pessoas. O movimento de dar sentido à sua experiência consistiria em uma experiência diversa para cada um, que levaria a despertar diálogos e trocas sobre ela, como experiências compartilhadas, percepções gerais socialmente compartilhadas. Os sujeitos passam a travar debates e diálogos sobre como cada sujeito percebe e opina a respeito das suas experiências no mundo. Exatamente por isso, Arendt identifica a necessidade da filosofia em superar a clássica especulação metafísica e partir para o entendimento de uma comunidade de sentidos, o diálogo e a multiplicidade de opiniões são centrais para compreender o mundo da vida.

O senso comum como a forma primeira de acesso ao mundo permite que as experiências particulares de cada indivíduo sejam partilhadas e resultem em formas de sentido de existência em um mundo compartilhado. Com a troca e a negociação de sentidos entre os indivíduos torna-se um mundo comum. É somente quando existe essa troca de opiniões singulares sobre o mundo que o senso comum, torna-se humano. Imersa nessa multiplicidade de visões, em grande medida, essa troca constrói uma dimensão de realidade socialmente compartilhada e humanizadora.

Esse primeiro sentido de senso comum em Arendt, segundo Anne Marie Roviello, possui o mesmo sentido de *Gemeinsinn*, na linha defendida por Kant: “O *Gemeinsinn* é a abertura do espírito humano à sua humanidade através da abertura à máxima fundamental da comunicação” (1987, p. 112). Com base nessa concepção kantiana, o senso comum arendtiano emerge como princípio regulador. Cada sujeito está comprometido não com fantasias ou desejos particulares, mas com exigências manifestas pela opinião particular em relação ao mundo comum.

A centralidade do senso comum manifesta-se, então, como uma espécie de sexto sentido, um sentido superior aos demais, um sentido de realidade ou um tipo de “sensação de

¹⁰¹ Roviello identifica em Arendt a referência da luta de Gandhi em relação a não violência e à centralidade da estratégia da persuasão como exemplos do comportamento político no mundo comum, de “fazer do princípio anti-violento o meio do seu próprio fim” (1987, p. 37).

realidade”. Para isso, retoma o entendimento de São Tomás de Aquino ao dizer que, desde então, o que se chama de senso comum (*sensu communis*)

é uma espécie de sexto sentido necessário para manter juntos meus cinco sentidos e para garantir que é o mesmo objeto que eu vejo, toco, provo, cheiro e ouço; é a mesma faculdade [que] se estende a todos os objetos dos sentidos, porque não pode ser localizado como um órgão corporal, adéqua as sensações de meus cinco sentidos estritamente privados – tão privados que as sensações, em sua qualidade e intensidade meramente sensoriais, são incomunicáveis – a um mundo comum compartilhado pelos outros (ARENDR, 2000, p. 39).

Os debates possuem como mecanismo legítimo de convencimento a estratégia de persuasão (*peithen*). Não é pela violência e autoritarismo que a opinião torna-se comum, mas pelo convencimento, pelo diálogo que emerge a sua essência política. No momento em que Arendt concebe a opinião como uma criação livre, ela faz do sujeito que possui a necessidade de defender essa ideia em relação ao mundo um tipo de responsabilização pessoal e uma busca por convencer os demais sobre essa ideia, uma necessidade de responder por e apelar para, como mecanismo de persuasão. “O importante para os mortais é tornar a doxa verdadeira, é ver em cada doxa a verdade, e falar de tal maneira que a verdade da opinião de um homem revele-se para si e para os outros” (ARENDR, 1993a, p.100).

A centralidade do político seria fundada em uma espécie de contrato horizontal, um tipo de liberdade entre iguais. A razão colocada à prova em debates cotidianos, na qual as limitações humanas poderiam comprometer um entendimento do mundo, podem ser transcendidos pelos debates e confrontos de ideias, quando esses indivíduos dotados de razão, constituiriam exatamente a nossa humanidade. Segundo constata Roviello, “através deste poder da razão, que constitui a humanidade do homem, qualquer indivíduo, por mais medíocre que seja pode superar essa mediocridade e tornar-se mais livre” (1987, p.120).

Porém, é necessário identificar que esse potencial contido no senso comum político de Arendt não se mantém inscrita na sociedade moderna. Em grande medida, foi possível identificar até aqui a sua concepção de senso comum em um contexto de liberdade, onde o espaço político e público encontra a sua expressão máxima. A expressão mais ilustrativa desse entendimento dá-se no período de fundação da república romana até o final do império, no qual emerge o ato fundador do político, identificado por Duarte (2000) como experiências, “as políticas originárias”, que marcam a expressão máxima desse senso comum de essência positiva desta pensadora. Após essa expressão política romana, é possível identificar também em períodos pontuais específicos na história, lampejos dessa expressão, até culminar nas transformações modernas pós-revolucionárias que modificaram profundamente o senso

comum, principalmente com o advento da modernidade, como veremos posteriormente no capítulo quarto, onde emerge um senso comum de essência negativa, segundo observo na teoria de Hannah Arendt.

Assim sendo, cabe, aqui, deixar claro que o senso comum de essência positiva de Arendt não possui essas características de forma dada ou automática, o senso comum emerge dentro de um contexto político muito localizado em momentos em que a liberdade política expressa-se de forma mais radical.

Elementos conclusivos gerais: Categorias epistemológicas do senso comum

Esse conjunto de problemáticas até aqui apresentados nesse mapeamento conceitual necessita ser melhor “costurados,” em uma retomada articulada do que foi possível identificar nessas duas categorias epistemológicas do senso comum. Em outras palavras é possível perguntar: Quais os desdobramentos que o presente mapeamento epistemológico oferece no desdobrar da presente pesquisa? Ou seja, após essa longa e ampla discussão que resultou na construção de duas categorias, uma delas desdobra-se em duas outras, cabe a pergunta: qual será a sua importância para o restante da discussão?

Após o mapeamento das categorias propostas, uma conexão profunda entre elas é, assim, reconhecida. Se pensarmos dentro do campo de produção de pesquisas das Ciências Sociais, sem a existência de uma superação mínima com o senso comum, identificada nas perspectivas agrupadas na primeira categoria *senso comum de oposição*, não seria possível a construção teórica e conceitual capaz de realizar pesquisas científicas na consolidação de conceitos agrupados na categoria *senso comum de essência*. Em outras palavras, a categoria de oposição constituiria uma relação *sine qua non* para a existência da segunda categoria de essência proposta, dentro de uma mesma discussão científica.

A existência de ambas as categorias e os seus pressupostos epistemológicos distintos, justificam-se e, ao mesmo tempo, o mapeamento realizado nesse conjunto complexo de autores possibilitou a identificação de pistas, hipóteses, lacunas, limites e possibilidades conceituais. É exatamente esse processo de identificação que permitirá, deste ponto em diante do trabalho, a emergência de uma nova proposta de discussão teórica do senso comum, como objeto legítimo para pensar o papel da educação na realidade brasileira, apresentada no próximo capítulo. Mas, antes disso, é preciso discutir os elementos fundamentais desse capítulo segundo, que servirão de inspiração para o restante da pesquisa.

Uma primeira constatação que emerge graças ao diálogo travado no interior da primeira categoria de senso comum diz respeito à crítica epistemológica de Boaventura de Sousa Santos relacionada à ciência e às suas fronteiras. Um lento estranhamento pode ser identificado, ocorrendo entre os próprios pesquisadores sociais em relação ao alto nível de especialização das pesquisas sociais atuais, seguido de um movimento de ruptura epistemológica com o senso comum ainda vigente. Partindo de uma análise baseada em uma perspectiva sociológica hermenêutica (SANTOS, 2000), identifiquei uma especialização cada vez mais profunda na produção de conhecimento no interior das ciências, principalmente no campo da sociologia¹⁰², que poderia ser um ingrediente relevante para compreender esse distanciamento entre os conhecimentos produzidos no espaço acadêmico e a sua assimilação e construção de sentidos sociais fora dele. Esse dado precisa ser considerado quando se está tratando da produção e da popularização do conhecimento acadêmico e que será, posteriormente, retomado na conclusão da pesquisa.

O que esse conhecimento manifesta é o reconhecimento da validade da crítica de Boaventura Santos em relação à produção do conhecimento, principalmente no interior das Ciências Sociais. Esse contato mais hermenêutico foi de fundamental importância para dialogar diretamente com a sua proposta de construção de um novo mecanismo de produção, publicização do conhecimento científico e a sua relação interativa com a produção de um novo senso comum. Esses pontos também serão retomados no capítulo final da pesquisa¹⁰³.

Já a discussão da segunda categoria proposta, chamada de *senso comum de essência*, permitiu estabelecer um diálogo conceitual com os pensadores clássicos do senso comum. Nessa categoria, emerge um conjunto de elementos negativos contidos nessa concepção, tal como defendido por Warat (1994), que identifica uma tendência do senso comum em adormecer o pensamento e a criticidade. Esse processo ocorre também com os professores, mas, nesse caso, lidando especificamente com o quase inexistente contato com teorias na formação acadêmica do professorado, segundo definiu Becker (2008). O mesmo

¹⁰² Se pegarmos uma área da Sociologia, por exemplo, chamada Sociologia da Religião, dentro dela, será possível identificar um projeto de pesquisa que trata da Sociologia da Religião Pentecostal. Ele desdobra-se em pesquisas menores em outras universidades com títulos como: Sociologia da Religião Pentecostal Emergente; Sociologia da Religião Neopentecostal e Sociologia das Religiões Pentecostais no Cyber-espaço. Com isso cada uma dessas especialidades possui teorias, termos e conceitos próprios, que dificultam que um pesquisador da área da Sociologia das Religiões Afro-brasileiras, por exemplo, possa compreender ou dialogar com os resultados dessas pesquisas, apesar de estarem todas agrupadas no mesmo guarda-chuva da Sociologia da Religião.

¹⁰³ Pretendo retomar essa proposta de ruptura com a ruptura de Boaventura de Sousa Santos, na parte final da tese, objetivando identificar como se estabelecem os processos que ele chamou de “potencialização e degradação da subjetividade social” e os seus desdobramentos no pensamento social relacionado à vida em sociedade.

entendimento, apesar de pautado por outras concepções, faz-se presente na definição de Geertz (2014) em que o senso comum seria possuidor de características limitadoras, como o imediatismo e a simplificação, uma espécie de resposta simples e de fácil acesso utilizada por muitos para tapar os buracos das dúvidas e das crenças existentes (GEERTZ, 2014, p. 84).

No contato com Geertz, em especial, considero que o fechamento prematuro contido no senso comum seja o primeiro elemento que surge como central nessa concepção cultural do senso comum. Trata-se de um tipo de postura epistemológica de fechamento a qualquer conhecimento que contradiga o senso comum do sujeito. Pretendo assumir uma postura mais crítica, tal como Geertz assume, buscando identificar as consequências mais negativas em relação ao pensamento social compartilhado, verificadas dentro da postura opinativa da ordem do senso comum, sem, com isso, discutir apenas essa negatividade. Além disso, o reconhecimento do senso comum como um tipo ou espécie de conhecimento, possuidor de historicidade e de estruturas de pensamento, será de elementos com grande capacidade de problematização sociológica, como será realizado no decorrer do presente estudo.

Ademais, a relação entre senso comum e cultura local constitui uma questão muito pertinente, que impede de definir conteúdos do senso comum como universais, já que eles são, segundo define Geertz (2014), possuidores de conteúdos locais e culturais muito particulares ao contexto em que se encontram inseridos. Fundamental no contato com as reflexões de Geertz dá-se, principalmente, pela possibilidade de identificar uma postura teórica mais humana e menos “academicista” e/ou positivista frente aos saberes cotidianos e culturais. Com isso, cabe apontar, nesse ponto da discussão, uma postura fundamental de pesquisa que adoto em relação aos diversos tipos de conhecimentos existentes. Reconheço os saberes locais e populares como possuidores de um alto nível de validade para pensar os problemas locais. Da mesma forma que o documento Rio+20 (ONU, 2012, p.43) reconhece a relevância do saber indígena e local para o respeito à diversidade de conhecimentos e a sua relevância social:

Somos conscientes de que los conocimientos tradicionales, innovaciones y prácticas de los pueblos indígenas y las comunidades locales aportan una contribución importante a la conservación y el uso sostenible de la diversidad biológica y su aplicación más amplia puede impulsar el bienestar social y los medios de vida sostenibles. Reconocemos que a menudo los pueblos indígenas y las comunidades locales son los que más directamente dependen de la diversidad biológica y los ecosistemas, y, por tanto, con frecuencia son los más inmediatamente afectados por su pérdida y degradación.

Assim, a discussão aqui proposta não pode ser simplificada com a defesa de que o único saber válido é o saber científico ou acadêmico e que qualquer outro conhecimento não seja dotado de validade. Constatamos apenas que esse saber chamado de científico ou acadêmico constitui um tipo diferente de conhecimento, que possui características particulares que o tornam um todo complexo e necessariamente coerente e é chamado de pensamento científico. Nem melhor e nem pior, apenas dotado de um corpo estruturado e complexo que o distingue dos demais, com potenciais específicos na construção da consciência dos sujeitos. O presente estudo, objetiva, precisamente, tornar visível o que Geertz caracteriza como um tipo de conhecimento empírico, um conhecimento “pé na terra”, um senso comum com potenciais e consequências profundas para o pensamento social, dependendo do contexto em que emergem.

Apesar de reconhecer que o senso comum não é resultado de um ensino sistematizado, uma hipótese muito interessante, que surge após a reflexão mais geral nesse capítulo segundo, é a possibilidade da pesquisa problematizar o papel que o senso comum possui no interior das instituições sociais. Situam-se entre essas instituições, o espaço escolar e universitário. Uma das hipóteses decorrentes dessa primeira discussão é que essas instituições cumpririam papéis diferentes, mas complementares, na reprodução e na manutenção de um tipo específico de senso comum. Esse senso comum dotado de uma essência negativa e, neste aspecto, Warat (1994) dá pistas nesse sentido, quando identifica uma responsabilização da formação intelectual dos operadores do Direito em sua manutenção do que definiu como *senso comum teóricos dos juristas*, uma espécie de fechamento à reflexão. Becker (2003 e 2008), na mesma linha, conduz-me a refletir sobre uma dimensão oposta a um senso comum teórico, pois, no caso da atuação dos professores, a sua fraca formação teórica e pedagógica acaba responsabilizando o papel das instituições universitárias e da formação de professores na manutenção de um tipo de senso comum pedagógico. Em ambos, a negatividade do senso comum releva duas dimensões: a) um senso comum teórico, na qual seria possível de consolidar-se, reafirmando a máxima que define que diploma não significa necessariamente um ser humano mais reflexivo, dotado de conhecimentos “de nível superior”; b) que apenas o contato com qualquer teoria academicamente elaborada, teria a capacidade de livrar o indivíduo de pensamentos simplistas, responsabilizando-nos (os professores), inclusive, na proposição de críticas à produção teórica que seja, por exemplo, reforçadora do senso comum. Por outro lado, quando discuto detidamente a positividade contida nas concepções essenciais de senso comum, outros elementos interessantes vêm à tona. Com as concepções de

senso comum de Hannah Arendt e Boaventura de Sousa Santos, por exemplo, temos a percepção exata do potencial sensível que essa definição possui, seja no primeiro em relação ao contexto político-social em que se manifesta ou também no segundo, no interior da tradição científica de produção de conhecimento.

Santos (2000), em especial, discute a responsabilidade institucional contida nos limites da própria lógica tradicional de construção e produção do conhecimento acadêmico. Identificando uma problemática interna e epistemológica contida na essência do fazer científico existente, o que poderia ser visto como um elemento inicialmente negativo, não se confirma no decorrer da sua proposta. Na realidade, ele parte dessa constatação limitadora da ciência tradicional, apontando para um potencial futuro no interior dessa mesma instituição, na realização de uma dupla ruptura epistemológica, aproximando o conhecimento científico do conhecimento de senso comum, com a proposta de construção de um novo senso comum¹⁰⁴, dotado essencialmente de elementos positivos.

Já na proposta de Arendt, em especial, é possível constatar, em momentos específicos da história, contextos sociais e políticos em que seria possível a emergência de um senso comum mais político e intersubjetivo, ou seja, um senso comum de essência positiva. Acompanhando a validade dessa constatação, é necessário inserir a compreensão na qual o senso comum não existe como definição absoluta, negativa ou positiva para a pensadora, mas como definição contextual e sensível ao meio político e social em que ele manifesta-se. Dependendo do contexto, teremos a emergência de um tipo específico de senso comum.

Aproveito esse conjunto de reflexões, que apontam para uma hipótese comum, que ajudariam a justificar esse mapeamento, que possibilitará o resgate dessas discussões epistemológicas ao longo dos demais capítulos. Além disso, esse conjunto de problematizações que apontam para uma responsabilidade institucional permite propor a seguinte questão: Até que ponto é possível responsabilizar as instituições, principalmente a escola e o espaço acadêmico, pela circulação e pela manutenção de um tipo específico de senso comum no contexto brasileiro? Essa problematização, inclusive, possibilita retomar a história da educação brasileira, focando precisamente no ensino de uma área específica do conhecimento, para pensar a emergência de um tipo de senso comum no interior de diferentes níveis educacionais, como veremos na sequência problematizado no capítulo quinto.

O objetivo deste capítulo, portanto, vai muito além de uma revisão teórica e bibliográfica do estado da arte sobre o tema do senso comum. Retomar esse conceito por

¹⁰⁴ Ver (SANTOS, 2007).

diferentes perspectivas epistemológicas, oriundas de diferentes áreas das Ciências Sociais, apontou que, entre outras questões, o senso comum está inscrito em um fenômeno social mais amplo que uma simples forma de pensar individual. Revela um fator explicativo latente de uma espécie de desresponsabilização crescente sobre as opiniões que o sujeito direciona quando tenta explicar a realidade social. O mapeamento de pesquisas e discussões teóricas, como as que Warat e Santos realizaram, respectivamente, no campo do direito e da epistemologia da ciência, somados à pesquisa de Becker (2003 e 2008), no campo educativo, e Arendt, no campo político-filosófico, demonstrou a centralidade dessa definição para compreender o pensamento vigente. Além disso, grande parte dessas reflexões responsabiliza diretamente as instituições de ensino, seja na manutenção do senso comum na formação social do pensamento, seja de alunos, professores e profissionais de nível superior (um caráter negativo), seja no potencial que elas apresentam em sua reversão desse pensamento, quando os espaços formativos, políticos e de produção de conhecimento comprometidos com a humanização do ser (caráter positivo) na definição de senso comum.

O conjunto de problematizações até aqui apresentadas aproximam entendimentos distintos, que provocam uma proposta teórica capaz de responder à seguinte problemática: Como os sujeitos percebem o mundo quando mediados pelo senso comum? E, em decorrência dessa questão, qual o papel da educação frente ao conhecimento e à capacidade de percepção do sujeito em relação ao mundo? Com base nessas problemáticas, tentarei construir, no capítulo terceiro, uma concepção educativa e pedagógica capaz de articular a importância do senso comum no centro desse debate epistemológico.

3 ANTROPOLOGIA PEDAGÓGICA DE PAULO FREIRE: NÍVEIS DE CONSCIÊNCIA INGÊNUA EM UMA LEITURA HEGELIANA DO SENSO COMUM

O sábio se encontra na mesma situação, face à terminologia especial que emprega a ciência a que ele se dedica e, por consequência, face ao sistema, especial de conceitos a que esta terminologia corresponde. Sem dúvida, ele pode inovar, mas suas inovações são sempre uma espécie de violência feita às maneiras institucionais de pensar (DURKHEIM, 2002, p.173).

Neste ponto da pesquisa, apresento uma proposta focada na possibilidade de compreender a relação existente entre a consciência do sujeito e os tipos de senso comum que ele possui ao longo de sua formação educativa. Expresso em outros termos, pretendo discutir a importância que a consciência possui frente às formas com que o sujeito percebe a realidade vivida. O senso comum, superficialmente entendido como uma forma simplista de entender e explicar o mundo, desprovido de método, essencialmente enganoso, acabaria construindo uma barreira para a consciência, principalmente no que diz respeito à construção de uma autocrítica relacionada às limitações do pensamento, que constituem conjuntamente uma percepção limitada que precisa ser, agora, ampliada. Será necessário definir uma proposta de entendimento teoricamente fundamentada, capaz de captar o senso comum contendo um duplo mecanismo, que, por um lado, pode apresentar elementos limitadores da consciência e, por outro, ingredientes potenciais de ampliação da consciência, que demandarão uma fundamentação teórica específica.

A forma com que cada indivíduo constrói a sua maneira de entender o mundo não é algo que está dado à priori, muito menos um elemento natural ou automático. As visões de mundo, as lógicas que nos permitem entender e compartilhar o mundo comum, falar, agir e dar sentido ao mundo estão profundamente conectadas ao tipo de socialização que cada sujeito partilha. As pessoas que o cercam, os contextos em que ele vive e do tipo de educação que recebe ao longo de toda a sua vida serão fundamentais para explicar o tipo de consciência que o sujeito consegue formar em sua trajetória de socialização. Claro que cada sujeito possui uma reação específica frente às influências sociais que recebe. Porém, uma das capacidades da sociologia é exatamente problematizar a realidade, é fornecer um entendimento mais

social, mais generalizador¹⁰⁵ dos comportamentos individuais. Durkheim, por exemplo, desde a origem da sociologia, demonstrava a centralidade da educação na formação de uma consciência do tipo coletiva, existindo nas mentes individuais. Uma união de pensamentos individuais, que, pela educação, formam-se em eixos comuns, coletivos, dando a possibilidade de problematizar, inclusive, as consciências individuais como fatos sociais.

A consciência coletiva é uma das formas mais elevadas da vida psíquica, visto que é uma consciência mais das consciências. Situada fora e acima das contingências individuais e locais, só vê as coisas por seu aspecto permanente e essencial, as quais ela fixa em noções comunicáveis [...]. Eles traduzem as maneiras de ser que se encontram em todos os níveis do real, mas que só aparecem com toda a clareza na cúpula, visto que a extrema complexidade da vida coletiva que aí se descortina necessita maior desenvolvimento da consciência. Atribuir origens sociais ao pensamento lógico não é pois rebaixá-lo, nem diminuir seu valor e reduzi-lo a meras combinações artificiais; ao contrário, relacioná-lo a uma causa que o envolve [...] (2002, p. 179).

Assim, mais do que a busca por explicar a emergência de um tipo de consciência ou pensamento social, já devidamente teorizado e discutido por inúmeros pensadores sociais¹⁰⁶, a proposta é discutir como a educação e a pedagogia, ligam-se à formação das consciências. Esses fatores são fundamentais para explicar a possibilidade ou não do sujeito pensar de forma crítica e de forma mais seletiva as influências sociais recebidas. A conexão entre o individual e o social e como esse processo, realiza-se no interior da subjetividade e, desta forma, precisa ser teoricamente delineado.

Assim, passo agora a discutir a centralidade da educação nesse processo formativo das consciências para, posteriormente, cercar como o senso comum manifesta-se em cada sujeito social. Em outras palavras, percorrer o papel de uma educação que emerge como proposta pedagógica no contexto brasileiro, pensada por um intelectual brasileiro, que conseguiu articular uma tríade: educação, níveis de consciência e senso comum, serão agora resgatados.

¹⁰⁵ Generalizações cientificamente orientadas, com método e problemáticas teórico-empíricas. O que muitos sociólogos explicam, de forma mais geral, como tendências explicativas de comportamentos mais recorrentes, formadores de uma dimensão social de entendimento.

¹⁰⁶ A busca por problematizar e educação por um viés sociológico, existe desde a origem da sociologia como ciência, presente desde os clássicos, tal como Durkheim (1925; 1969), Marx e Engels (1978; 1983), Max Weber (1967, 1989, 1992), e acompanha os principais pensadores ao longo da sua história Mannheim (1978), Mills (1969), Parsons (1951, 1955, 1967, 1970) Adorno (1995) e Bourdieu (1970, 1984, 1997, 1998). O trabalho realizado por Clarissa Baeta Neves, intitulado *O que ler na ciência social brasileira* (2002) identifica direta ou indiretamente a preocupação da sociologia com a temática da educação, dialogando com pensadores que realizaram discussões desta natureza, tais como Gouveia (1989); Weber (1992); Neves (2002); Costa e Silva (2003); Martins e Weber (2010); Oliveira (2013); Oliveira e Silva (2014). Esse conjunto de pensadores problematizou incansavelmente o papel central que a educação ocupa na sociedade, seja na sua manutenção, reprodução ou transformação.

Pensando com Paulo Freire: níveis de consciência e humanização

Trabalhar com um pensador como Paulo Freire constitui desafio altamente complexo. Considerado um clássico da educação e da pedagogia, referência obrigatória para quem deseja discutir a educação pelo viés político-pedagógico, desponta com força no Brasil no início de 1960, num contexto de analfabetismo em quase um terço da população e da decorrente impossibilidade dos analfabetos acessarem à democracia e exercerem o direito ao voto. Juntamente com as suas primeiras publicações, Freire encabeça a criação de um projeto de extensão que objetivou “atacar” frontalmente o problema do analfabetismo pela educação popular, através de seu projeto de extensão¹⁰⁷ (FREIRE, 2006). Essas e outras ações coordenadas por Paulo Freire são brutalmente interrompidas pelo Golpe Militar de 1964, seguido da sua prisão, segundo apontam os Inquéritos Policiais Militares do Período¹⁰⁸ (IPMs 1965-1969) (SCOCÚGLIA, 2007) e posterior exílio no Chile. Passando, posteriormente, por outros países, chega à África, em 1970, disseminando, pela primeira vez, sua produção intelectual no mundo¹⁰⁹.

O desafio e a dificuldade de trabalhar com um clássico brasileiro consiste em deparar-se com uma grande quantidade de comentadores, seguidores de seus ideais, juntamente com diferentes estudos críticos de sua proposta teórica. Mapear minimamente essas discussões resulta em um processo longo e de complexa definição de quais obras e comentadores são mais relevantes e pertinentes no resgate de uma discussão específica. Sobre esse processo, segundo constata Carlos Alberto Novoa,

há uma saturação de material sobre Freire, e que nos induz a pensar que se trata de um fenômeno cujas causas transcendem a própria influência intelectual exercida

¹⁰⁷ Realizado no início dos anos de 1960, na Universidade do Recife, o movimento de Extensão Cultural que foi “locus nascedouro” do método Paulo Freire e de suas teorias, construída por experiências que culminaram numa discussão muito rica sobre a importância da extensão universitária no Brasil, intitulado *Extensão ou comunicação* (FREIRE, 2006).

¹⁰⁸ Segundo afirma Scocúglia (2007), “O cenário histórico focado vai desde o contato com Paulo Freire e a equipe do “Método”, no fim de 1961, até sua extinção em março de 1964, quando suas duas sedes foram invadidas pelo Exército, seus principais dirigentes detidos e, em seguida, indiciados pelo IPM (1964-1968). Os depoimentos, trazem as representações dos militares responsáveis pelo IPM e dos dirigentes da CEPLAR vencidos pelo golpe de 1964, além dos testemunhos e/ou delações da suposta “subversão comunista” engendrada na Paraíba”.

¹⁰⁹ Uma pesquisa recente realizada pela *Open Syllabus* (2016) coletou mais de um milhão de ementas e programas de estudos de universidades de países como: Estados Unidos, Reino Unido, Austrália e Nova Zelândia para identificar quais são os livros mais solicitados por elas em suas ementas. O resultado é que a obra *A Pedagogia do Oprimido*, lançada em 1968, consta como a 99ª obra mais citada no ranking geral, com 1.021 referências. (Fonte: <http://opensyllabusproject.org/> acesso em 30 de Agosto de 2016).

por Freire sobre toda uma geração de educadores, sociólogos, filósofos e intelectuais em geral (o que poderia ser um modismo), projetando-se até uma causa eficiente que explicaria esse interesse e preocupação atuais (1981, p.9).

Outro ponto que torna o resgate da discussão teórica de Freire de alta complexidade é o número grande de mediações necessárias para compreender a combinação dos seus diferentes pressupostos. Para compreender Freire, é necessário ter um mínimo de compreensão da sua visão, que articula conjuntamente a sua postura: latino-americana; católica¹¹⁰; marxista e pedagógica que compreendem respectivamente: a sua luta política nos movimentos sociais¹¹¹; a orientação humanística e filosófica; os seus pressupostos utópicos e teleológicos e a sua concepção de educação libertadora. Esse quadro de influências apresenta-se como uma síntese difícil de ser compreendida na sua completude, sem o auxílio de mediações. Segundo afirmam Oliveira e Dominice, “somente aqueles que são um pouco de todas essas personagens ao mesmo tempo, ou que tenham passado por diferentes ‘fases’ e ‘influências’, podem realmente compreender a intenção de Freire e a totalidade de seu recurso intelectual” (1981, p.136).

Ao mesmo tempo, constato um resultado bastante contraditório da popularização da teoria de Freire no Brasil. É difícil encontrar algum professor brasileiro que não saiba falar sobre Paulo Freire. Porém, Freire parece transformar-se em um clichê, que forma um tipo de discurso em que o pensador seria produtor de informações e não de conhecimentos. Esse processo dá-se, principalmente, quando o contato com Freire ocorre através de manuais escolares, matérias de jornal, nas inúmeras palestras, conferências e aulas que lidam direta ou indiretamente com as suas ideias. Quando o autor não é aprofundado com leituras e pesquisas,

¹¹⁰ Esse ponto é bastante importante, que revelando-se com mais força no segundo período intelectual de Freire, como será discutido na sequência, é uma tímida combinação de algumas definições de Marx, somadas às suas crenças e práticas cristãs no interior de sua proposta pedagógica. Essa complexa postura intelectual, com uma inédita combinação, dá origem a uma proposta educativa que, posteriormente, identifica-se muito com a Teologia da Libertação, já definida como central em sua proposta teórica. Em grande medida, essa linha de atuação da igreja católica, famosa nas figuras de Frei Betto e Leonardo Boff, mas que se for pesquisada mais a fundo, coloca Paulo Freire em uma posição de destaque, principalmente, porque é com ele que a politicidade ganha inteireza na ação educativa.

¹¹¹ Renato Ortiz localiza precisamente o papel de Paulo Freire nos movimentos populares e culturais em Recife e o quanto o catolicismo e a militância social estavam profundamente conectados. Sobre isso afirma: “No início dos anos 60 dois movimentos realizam, de maneira diferenciada, é claro, os ideais tratados teoricamente pelo ISEB. Refiro-me ao Movimento de Cultura Popular no Recife e ao CPC da UNE. Se tornarmos, a título de referência, dois intelectuais proeminentes desses movimentos, Paulo Freire e Carlos Estevam Martins, observamos que as relações com a ISEB são substanciais. [...] As filiações de Paulo Freire com o ISEB são conhecidas, Vanilda Paiva mostra muito bem como a filosofia existencialista, o conceito de cultura e do popular orientam diretamente seu método de alfabetização. Não resta dúvida de que existem matizes entre as duas abordagens, no entanto creio que se pode genericamente afirmar que os dois movimentos se construíram em grande parte com base no conceito de alienação cultural. A teoria iseiana, ou pelo menos parte dela, penetra tanto nas forças de esquerda marxista quanto no pensamento católico” (ORTIZ, 1985, p. 48).

é perceptível um tipo de aproximação ou mesmo de apropriação superficial e simplificadora da teoria freireana. Esse processo revela uma prática bastante comum nos educadores brasileiros, seguidores ingênuos ou mesmo por críticos superficiais. Expresso de outro modo, a leitura de um ou dois capítulos ou de um manual de pedagogia que explica Paulo Freire em poucas páginas, ou uma assimilação limitada à ordem do discurso, resulta numa simplificação muito comum de seus pressupostos.

A questão mais grave é que, seguindo esse caminho, parece consolidar-se no Brasil um tipo de discurso “politicamente correto” de educação, sem, com isso, alterar profundamente às próprias práticas daqueles que discursam. A utilização de termos descontextualizados transforma definições e pressupostos do autor, chamados nos últimos anos, de *clichês freireanos* (ESQUINSANI, 2016), tais como: *educação pelo diálogo, construção de conhecimento, participação democrática nas aulas, troca de conhecimentos, professor ensina aprendendo e alunos aprendem ensinando*, entre tantos outros. Esses professores, quando confrontados com a observação das suas práticas ou mesmo com debates mais precisos sobre as suas concepções de educação, revelam, muitas vezes, uma combinação de discursos progressistas, com práticas e pressupostos de ensino tradicional, fundados no repasse ou no depósito de conteúdos. Esse processo definido criticamente por Freire como tradição de *educação bancária* (FREIRE, 1981; 1983) ou como definiu Fernando Becker, em sua pesquisa com professores, como *senso comum pedagógico* (2003; 2008).

Discutir Paulo Freire em um capítulo de tese significa vencer diversas dificuldades que não estão explícitas quando se encontra uma afinidade teórica e epistemológica com o autor. Um clássico da pedagogia brasileira, precisa sempre ser discutido dentro de uma postura de vigilância epistemológica (BOURDIEU et al., 2004) bastante específica, já que todo o educador conhece ou conhecerá parte das reflexões de Paulo Freire, sem, com isso, ter a chance de debruçar-se de forma mais profunda sobre o seu complexo teórico. A questão que se coloca é a seguinte: Qual a finalidade desse contato teórico e qual o poder de mobilização que a sua teoria possui na reflexão relacionada ao senso comum e à realidade educacional brasileira?

Pretendo inicialmente, recuperar a história do seu pensamento, localizando alguns dos principais momentos do seu amadurecimento intelectual, para, posteriormente, recuperar uma parte específica dessa história formando um quadro de concepções fundamentais que pretendo filiar-me. O foco será aprofundar três pilares que julgo principais na questão: a) a educação

como processo de superação das consciências; b) a educação como processo de abertura ao mundo e humanização e, por fim, c) à relação entre senso comum e consciência ingênua.

O que faz com que Paulo Freire ocupe uma posição teórica de destaque na presente tese não é apenas a sua concepção de senso comum, que poderia facilmente ocupar lugar na discussão da categoria de *senso comum de essência*, presente no capítulo anterior. O que faz desse pensador uma referência importante e, por isso, destacada em um capítulo específico, é o seu respeito pelo processo formativo de cada sujeito social. A concepção social contida na educação de Freire permite acompanhar elementos sensíveis ao processo educativo de cada um, respeitando as particularidades sociais e culturais de cada sujeito, levando em conta os processos cognitivos relacionados aos tipos de curiosidades existentes. Segundo essa concepção, também reconhecida como sociológica de Freire, Francisco Weffort, afirma, no prefácio da obra *Educação como Prática da Liberdade* (1983, p. 15), que “sua visão sociológica, centrada sobre o mundo da consciência, se constitui a partir de uma preocupação fundamentalmente educativa”.

O respeito à constituição do ser humano como pessoa é fundamental, independente dele possuir ou não uma consciência crítica. Segundo Freire, essa situação não pode ser percebida apenas como de responsabilidade individual do sujeito, culpando as suas limitações por uma simples conduta ou escolha individual. Para compreender a realidade de cada ser humano, é preciso sempre ser considerado, entre tantas questões, a dificuldade que ele possui em acessar outras formas de reflexão e a situação social que esse sujeito encontra-se, levando em conta a história pessoal, os seus conhecimentos acumulados em seu próprio percurso pessoal. A sua concepção social contida na educação permite partir de uma identificação sociológica latente inscrita no interior de sua proposta pedagógica. Essa última é sensível à centralidade do senso comum presente no pensamento de cada sujeito frente ao desafio educativo que a vida lhe reserva.

Possivelmente foi a convivência sempre respeitosa que tive com o ‘senso comum’, desde os idos de minha experiência no Nordeste brasileiro, a que se junta a certeza que em mim nunca fraquejou de que sua superação passa por ele, que me fez jamais desdenhá-lo ou simplesmente minimizá-lo (FREIRE, 1999, p.58).

A educação como um processo, em que educador e educando aprendem pelas trocas contínuas de saberes, constitui uma posição pedagógica extremamente respeitosa, tanto por parte do educador quanto do educando. Além disso, a educação não se faz pelo discurso e o papel do professor vai muito além do domínio de saberes específicos.

Como professor, não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei. Mas este, repito, não é saber de que devo apenas falar e falar com palavras que o vento leva. É saber, pelo contrário, que devo viver concretamente com os educandos. O melhor discurso sobre ele é o exercício de sua prática. É concretamente respeitando o direito do aluno indagar, de duvidar, de criticar, que 'falo' desses direitos. A minha pura fala sobre esses direitos a que não corresponda a sua concretização não tem sentido (FREIRE, 2002, p. 107).

O respeito, a centralidade do saber popular e do senso comum no processo educativo faz desse pensador um articulador fundamental para os objetivos da presente pesquisa. Segundo Freire, “o que não é possível – repito-me agora – é o desrespeito ao saber de senso comum; o que não é possível é tentar superá-lo sem, partindo dele, passar por ele” (FREIRE 1999, p. 84). Em outros termos, levar em conta o senso comum coloca esse saber como um ponto de partida para uma educação humana.

Ao mesmo tempo, respeitar o senso comum não significa a defesa ingênua de que ele deveria ser conservado como conhecimento legítimo, podendo permanecer como “verdade” durante a formação educativa, seja em espaços não formais ou nos espaços formais, como a escola ou universidade, por exemplo. Partir do senso comum e passar por ele é parte integrante do processo de formação educativa, mas, como define Paulo Freire, esse conhecimento é ingênuo e limitador da consciência e da própria curiosidade, que, desarmado, seria combinado facilmente com o senso comum. Assim, deve-se partir do senso comum, como um elemento de “valoração, e não idealização, da sabedoria popular que envolve a atividade criadora do povo e revela os níveis de seu conhecimento em torno da realidade” (FREIRE, 1980, p.29). Uma definição também muito respeitosa utilizada por Freire, retirada de Camões, para referir-se a essa definição é o de “saber de experiência feito”, que afirma ser central no processo educativo,

partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer. Jamais disse, como às vezes sugerem ou dizem que eu disse, que deveríamos girar embevecidos, em torno do saber dos educandos, como a mariposa em volta da luz. Partir do “saber de experiência feito” para superá-lo não é ficar nele (FREIRE, 1999, p. 70-1).

Esse conjunto de elementos fundamentais em grande medida revela as primeiras pistas que me conduziram a escolher esse pensador como uma das referências fundamentais nesta discussão proposta. Assim posto, passo agora a recuperar a trajetória intelectual de Paulo Freire.

História do pensamento de Freire

Trabalhar com Paulo Freire como um pensador que, desde a sua origem, apresentou uma proposta de educação acabada e madura constitui uma das simplificações mais preocupantes. O erro nesse tipo de apresentação reside no fato de uma total falta de cuidado com as temporalidades e o devido acompanhamento do amadurecimento intelectual dele. Além das dificuldades anteriormente apresentadas, no momento da seleção dos trabalhos que versam e discutem Paulo Freire, é necessário levar em conta a historicidade contida na sua trajetória intelectual.

Referências importantes que advertem sobre os detalhes imprescindíveis para uma cuidadosa recuperação teórica de Paulo Freire serão aqui resgatadas. Afonso Celso Scocuglia representa um desses casos, em seu livro intitulado: *A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas* (1999), e o artigo *A progressão do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire* (2001). Além da obra altamente referenciada nas pesquisas desse autor, chamada *Leitura Crítica de Paulo Freire* (1981), recuperado, aqui, mais precisamente, o capítulo de introdução intitulado *Consciência e Ideologia: Introdução ao Pensamento de Paulo Freire*, de autoria de Carlos Alberto Novoa, serão conjuntamente discutidas e confrontadas com os próprios escritos de Freire, procurando dar conta de um justo resgate da sua trajetória intelectual.

Quanto à proposta de estudo de Paulo Freire, propõe-se a realizar uma leitura cronológica de suas obras, sendo possível acompanhar momentos específicos do seu amadurecimento intelectual e os fatores que levaram Freire a repensar e modificar a sua própria postura teórica e epistemológica. Separados em três¹¹² grandes momentos principais, temos a possibilidade de conhecer, em cada um, construções teóricas específicas, profundamente conectadas e imbricadas. O primeiro momento, mais psicopedagógico, seguido de um momento político-pedagógico e o terceiro, mais “maduro” e de radicalização do político, são reveladores do processo de construção até chegar a sua proposta de inteireza política, da relação entre educação, sociedade e economia (SCOCUGLIA, 1999 e 2001).

Talvez, um dos principais motores desse processo de formação e transformação intelectual seja a sua profunda e constante autocrítica, que acompanha Freire ao longo de toda a sua trajetória intelectual. Scocuglia (2001, p. 326), ao tratar da postura intelectual de Freire

¹¹² Existem vestígios de um quarto momento intelectual que, como veremos, não chegou a materializar-se devido à sua morte.

afirma: “Estamos convencidos de que quem tem a capacidade de autocriticar-se [...], demonstra capacidade de progredir, de buscar novos caminhos e de aprofundar suas posições, incorporando novos parâmetros práticos e teóricos”.

O primeiro momento de sua trajetória intelectual, no exato ponto em que Freire desponta teoricamente no Brasil, constitui um estágio considerado mais *psico-pedagógico* (SCOCUGLIA, 2001 p. 324). Com diversas influências teóricas, segundo afirma Franco (1981), “prevalece uma orientação humanista, claramente influenciada pela tradição personalista e um pouco pelas ideias do existencialismo, principalmente através de Gabriel Marcel” (p.48). Três obras seriam representativas desse primeiro período: *Educação e atualidade brasileira* (1959), *Conscientização* (1979) e *Educação como prática da liberdade* (1983) entre outros escritos¹¹³ que, conjuntamente, seriam capazes de revelar, para Scocuglia (2001, p. 325), que:

No raciocínio freireano, a educação instrumentalizaria o ‘povo emergente’ mas desorganizado, ingênuo e despreparado, marcado por índices alarmantes de analfabetismo para a construção de uma outra Nação, moderna e mais justa, democrática e liberal. Havia uma crença explícita no papel da ‘instâncias superestruturais’ na tentativa organizada dessas conquistas ‘para todos’

Ainda sobre esse primeiro momento, temos também a pesquisa de Paiva (1980) que, mais detidamente, aponta nesse período de Freire uma forte influência *nacional-desenvolvimentista*. A autora identifica essa afinidade que alicerça o início do seu plano de alfabetização, “dentro das estruturas existentes”, revelando um pensador imerso numa crença

progressista, pela modernização, sem colocar, explicitamente, em questão o modo de produção capitalista. Pode-se dizer até mesmo que encontramos aí implícita, a afirmação de tal modo de produção. É o desenvolvimento (capitalista), observado no país nas últimas décadas, que provoca especulações sobre como mantê-lo e acelerá-lo, tornando mais rápida a passagem da ‘sociedade arcaica’ para a ‘sociedade moderna’ (PAIVA, 1980, p. 126).

Esse primeiro momento chega ao fim tão logo Freire começa a intervir de forma mais efetiva fora dos muros da universidade, principalmente no contato com a realidade vivida pelos mais pobres no Brasil. O contato contínuo com a dura realidade dos analfabetos e/ ou excluídos de uma vida digna faz com que Freire reflita sobre a sua postura e o entendimento relacionado ao papel da educação em uma sociedade profundamente desigual.

¹¹³ Outros artigos que compõem o primeiro período, que foram mapeados e ajudam a ter uma compreensão mais completa dessa fase, mas que não serão referenciados como centrais para discutir o período são apresentados em ordem cronológica: *Escola primária para o Brasil*, (1961); *Educação e Atualidade Brasileira* (1959); *Conscientização e Alfabetização, uma nova visão do processo* (1963); *Papel da Educação na Humanização* (1964); *Alfabetización de Adultos y Conscientización* (1965).

Um desses momentos, entre inúmeros outros que ele mesmo cita em seus escritos, bastante ilustrativo para acompanhar a densidade desses contatos e, por isso, será resgatado como exemplo, ocorreu nos primeiros anos da década de sessenta, quando Freire palestrava sobre as consequências da violência contra as crianças em uma comunidade pobre, ocasião em que um dos pais presentes pede a palavra:

Dr. Paulo, o senhor sabe onde a gente mora? O senhor já esteve na casa de um de nós? (...) Agora veja doutor, a diferença. O senhor chega em casa cansado. A cabeça até pode doer no trabalho que o senhor faz. Pensar, escrever, ler, falar esses tipos de fala que o senhor fez agora. Isso tudo cansa também. Mas – continuou – uma coisa é chegar em casa, mesmo cansado, e encontrar as crianças, tomadas banho, vestidinhas, limpas, bem comidas, sem fome, e a outra é encontrar os meninos sujos, com fome, gritando, fazendo barulho. E a gente tendo que acordar às quatro da manhã do outro dia para começar tudo de novo, na dor, na tristeza, na falta de esperança. Se a gente bate nos filhos e até sai dos limites não é porque a gente não ame eles não. É porque a dureza da vida não deixa muito pra escolher (FREIRE, 1999, p. 26-27).

Repensando e problematizando a prática, Freire percebe a emergência de novas problemáticas de ordem material e concreta, latentes na vida dos excluídos, que até então não eram devidamente problematizados em sua concepção de educação. Rompe, a partir de então, gradativamente, com o imaginário progressista do que é conhecido como perfil do *acadêmico bem intencionado*¹¹⁴. Conforme identifica Novoa, “embora [...] a conscientização como fenômeno da intermediação educativo-política já somasse no horizonte freireano, não apresentava ainda toda a sua força crítica e poder-se-ia confundi-la ou encobri-la com o manto róseo do humanismo abstrato e bem intencionado, mas vazio” (1981, p. 16).

Freire vai, gradativamente, realizando inúmeros processos de auto-reflexão em cada novo contato com a realidade, florescendo um amadurecimento intelectual específico. Ele mesmo percebe que “o ponto culminante no aprendizado há muito iniciado – o de que o educador ou a educadora progressista, ainda quando, às vezes, tenha que falar *ao* povo, deve ir se transformando o *ao* em *com* o povo” (FREIRE, 1999, p. 28). É importante ressaltar que o exílio forçado durante a Ditadura Militar, que o conduziu a uma curta experiência no Chile, chamado de “período Chileno” (NOVOA, 1981, p. 17), somado às inúmeras experiências com

¹¹⁴ Essa crença não está alicerçada em nenhuma teoria, mas em um entendimento mais empírico e cotidiano. Ela aponta para uma explicação do tipo de postura muito comum no aluno universitário recém-formado acreditar que compartilhar a informação e o conhecimento científico constituiria elemento suficiente para que sejam automaticamente mobilizadas mudanças profundas na realidade. Em outras palavras, parte de um ideal de que bastaria popularizar informações e conhecimentos na forma de discurso, para que se mude a realidade daqueles que não conseguem acessar o espaço acadêmico. Essa postura só é interrompida ou mesmo repensada, quando ocorre o que muitos intelectuais chamam de “choque de realidade”, algo que Paulo Freire ilustra muito bem em sua trajetória intelectual, como veremos na sequência.

os mais pobres ainda em solo brasileiro, abriu caminho para a emergência de uma segunda fase intelectual desse pensador.

Com as sucessivas reflexões e o acesso a novas leituras, emerge um segundo momento na teoria educacional de Freire, considerado como um momento de transição intelectual. O que antes era perceptível em sua teoria educacional, a predominância de uma construção psicopedagógica, passa a transformar-se em uma concepção prioritariamente político-pedagógica. Uma das principais obras que materializaram essa transição é *Pedagogia do oprimido*¹¹⁵ (1981), que, posteriormente transformou-se em uma das mais conhecidas obras no Brasil e no mundo. Escrita ainda nos anos de 1960, ela inaugura a sua primeira apropriação e inserção ainda tímida da tradição marxista em seu arcabouço teórico. Para Scocuglia, “começa a ver (segundo suas palavras) a politicidade do ato educativo com maior nitidez, embora a educação ainda não seja explicitada em sua inteireza política, mas apenas em seus “aspectos” políticos” (SCOCUGLIA, 2001, p. 327). Ou, nas palavras de Novoa, (1981, p. 18), “esta ‘consciência’ política não está explicitamente postulada, mas surge nas entrelinhas”.

Emerge também uma nova questão de ordem antropológica nessa obra (Freire, 1981), segundo Novoa “a intuição antropológica que se expressa como pedagogia, descobrindo nesta, seu caminho para o dinamismo político, não se limita a explicitar suas dimensões conceituais e analíticas, especialmente entre o nível cultural e o nível sociopolítico” (NOVOA, 1981, p. 18).

Esse segundo momento marca uma espécie de “limpeza” dos seus teóricos principais, passando gradativamente a inserir novos pensadores. Entre os principais, estão a inclusão das discussões de Antônio Gramsci¹¹⁶ e um aprofundamento maior em Martín Buber¹¹⁷. Esse

¹¹⁵ Escrita durante o seu exílio no Chile, no período compreendido entre julho de 1967 e outubro de 1968. Publicada a sua versão primeira em inglês, em 1970, só foi publicada no Brasil em 1974, conforme relato do próprio autor em *Pedagogia da Esperança* (FREIRE, 1999, p. 53; 60; 62-63; 120).

¹¹⁶ Ela está bastante influenciada pela concepção gramsciana de ação política e educativa pela práxis emancipatória. Segundo ele, “a filosofia da práxis não busca manter os “simples” na sua filosofia primitiva do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior. Se ela afirma a exigência do contato entre intelectuais e os simples, não é para limitar a atividade científica e para manter uma unidade no nível inferior das massas, mas, justamente, para forjar um bloco intelectual moral que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais” (GRAMSCI, 2006, p. 103). Ainda conforme Gramsci, seria possível, inclusive, o entendimento do senso comum como dotado de uma filosofia própria, bastante marcante na concepção de senso comum de Freire. Sobre esse ponto específico, Gramsci afirma: “A filosofia do senso comum é a filosofia dos não filósofos, isto é, a concepção do mundo absorvida acriticamente pelos vários ambientes sociais e culturais nos quais se desenvolve a individualidade moral do homem médio” (GRAMSCI, 1981, p.143).

¹¹⁷ Entre as obras mais referenciadas desse filósofo está *Eu e Tu* (BUBER, 2001), que, em breves palavras, inaugura uma inspiração fundamental em Freire sobre o papel do diálogo na construção da existência, principalmente no papel da intersubjetividade que forma a responsabilidade dos sujeitos com o mundo compartilhado.

momento revela mudanças profundas, principalmente pela emergência até então inédita da relação entre a pedagogia e política, em um binômio clássico na tradição da sociologia crítica. A sociedade passa a ser dividida em esferas de poder, existindo em oposição estrutural, que modifica profundamente a sua concepção educativa. A educação passa a ser atravessada pelo binômio: dominantes e dominados ou, segundo as suas próprias definições, opressor e oprimido, dentro de uma concepção chamada comumente de “teoria do conflito”¹¹⁸.

Nesse ponto da sua tradição teórica, insere um elemento educativo central, ou seja, a necessária conscientização dos oprimidos da relação de opressão que ocorre no interior da sociedade. A educação passa a ser a principal responsável por esse processo de trazer à consciência a realidade de opressão que vivem os mais pobres, que constituíam, no período, a esmagadora maioria da população. Dentro de um binômio fundamental existente na educação, no que diz respeito ao antagonismo de classe, justificado por Freire pela realidade gritante da desigualdade social brasileira, passa, então, a inserir uma concepção política de educação, entendida como uma práxis, um meio fundamental para a superação das barreiras sociais:

A realidade social, objetiva, não que existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na ‘inversão da práxis’, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens (FREIRE, 2002, p.37).

Talvez o mais surpreendente desse segundo momento intelectual seja a combinação da sua tradição cristã¹¹⁹, tão marcada no período anterior, com a tradição da sociologia crítica, com os estudos da dialética hegeliana e de Marx em diálogo constante com a realidade. Freire vai se apropriando de algumas de suas definições e inserindo-as em seu arcabouço conceitual. Tal como ele mesmo reflete:

Em última análise, devo dizer que tanto minha posição cristã quanto a minha aproximação de Marx, ambas jamais se deram ao nível intelectualista, mas sempre referidas ao concreto. Não fui às classes oprimidas por causa de Marx. Fui a Marx por causa delas. O meu encontro com elas é que me fez encontrar Marx e não o contrário (FREIRE, 1979 p.74-75).

¹¹⁸ Outra forma de chamar a teoria marxista. No caso de Freire, isso expressa-se, mesmo que ainda sem a capacidade de explicitar o eixo interpretativo em nível político, ou seja, sem explicitar o conteúdo da “consciência histórica”, como bem identifica Novoa (1981, p. 19).

¹¹⁹ Novoa (1981 p.35-39) dedica um sub-capítulo sobre essa questão, intitulado *as raízes cristãs de Paulo Freire*. Nessa discussão, é referida a densidade utópica da mensagem de Freire, onde “a teologia se encontra com a antropologia e com a pedagogia e todas, finalmente, unem-se à política na práxis de libertação. A teologia deve ser associada à ação cultural para a libertação para que, desta maneira, os homens possam substituir um conceito alienado de Deus e encontrar o Deus profundamente encarnado na História humana, a única “história de salvação” (NOVOA, 1981, p. 39).

Quando categorias políticas como classe social, opressão e injustiça, ingressam na discussão de uma pedagogia do “oprimido”, Freire vai gradativamente centralizando conceitos articuladores de sua proposta de educação, tais como: *liberdade, autonomia*¹²⁰ e *criticidade*. Uma passagem bastante ilustrativa, em que articula esses entendimentos dentro de uma pedagogia do oprimido, tem-se uma proposta de definição do seu entendimento sobre o significado de pedagogia, em que ela apresente uma clara posição política, que

tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por uma libertação, em que esta pedagogia se fará e se refará (1981, p.32).

Levar em conta o processo de amadurecimento intelectual de um pensador é importante, principalmente quando se busca reconstruir parte de sua teoria, com objetivo de reconduzi-la a problematizar novas questões que o mesmo pensador em seu tempo não se debruçou. Paulo Freire, nesse segundo momento, revela, em algumas passagens, importantes constatações, trazendo ao público auto-reflexões críticas sobre a sua própria trajetória intelectual:

Em meus primeiros trabalhos, não fiz quase nenhuma referência ao caráter político da educação. Mais ainda, não me referi, tampouco, ao problema das classes sociais, nem à luta de classes (...). Esta dívida refere-se ao fato de não ter dito essas coisas e reconhecer, também, que só não o fiz porque estava ideologizado, era ingênuo como um pequeno-burguês intelectual (FREIRE, 1979, p.43).

A partir da publicação da sua obra *Sobre la Acción Cultural* (1969), sendo posteriormente complementada pela edição brasileira¹²¹ (FREIRE, 1984), a politização ou politicidade contida na educação ocupa uma posição ainda mais central na teoria de Freire. Esse processo dá origem a um terceiro momento intelectual, principalmente quando passa a combinar, de forma mais efetiva, influências como Marx, Goldman, Lukács e Hobsbawm, somados aos entendimentos de Karel Kosík, Adolfo Sánchez-Vásquez e Álvaro, Vieira Pinto, entre outros (SCOCUGLIA, 1999; 2001).

Desse ponto em diante, temos a emergência do terceiro momento de sua tradição intelectual. Um tipo de amadurecimento que revela uma educação conectada à inteireza política de Freire, ou seja, a mudança da educação só transforma a realidade, se as demais

¹²⁰ Sobre a questão da autonomia em Freire, existe uma ótima discussão de Vicenti Zatti, intitulada *Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire* (2007), que debate detidamente os pontos de convergência e distanciamento entre esses dois pensadores.

¹²¹ Intitulada *Ação Cultural para a liberdade e outros escritos* (1984).

esferas sociais acompanhem essas mudanças. Freire acompanha o contexto político da América Latina, que o convida a radicalizar o seu entendimento político contido no ato educativo. Para Novoa,

abre-se para uma etapa em que se processa um amadurecimento, contemporâneo, à radicalização de certos processos sociopolíticos do continente [...] Já aqui, o educativo acha-se indissolivelmente vinculado ao político, entendendo-se este como direção racional dos processos sociais e, portanto, como dimensão humana de poder (1981, p. 19).

Esse terceiro período constitui a fase considerada de maior maturidade intelectual do pensador (SCOCUGLIA, 1999; 2001; NOVOA, 1981). Marcado pela tentativa de resolução de conflitos teóricos internos, mas, principalmente, pela vinculação plena com a sociologia crítica, ele passa a adotar uma concepção de educação transformadora, voltada a uma mudança social, política e econômica da sociedade. Como veremos posteriormente, esse período mais radical, em que o político e o pedagógico estão vinculados,

nos últimos anos, a prioridade da atuação e da reflexão de Paulo Freire concentrou-se na 'criação histórica' - com os trabalhadores, estudantes, professores etc - de uma *outra educação* que só é possível na mudança profunda: da sociedade, da política(gem), da ética, do cotidiano dos indivíduos e dos grupos sociais. Uma educação que prepare 'para a autonomia e para a capacidade de dirigir' e para a 'contra-hegemonia dos subalternos', como defendia Gramsci (SCOCUGLIA, 2001, p. 242-243).

Freire, no momento considerado de maior amadurecimento intelectual, identifica que, além da sua proposta educacional emancipatória, estaria atrelada à necessária articulação conjunta de mudanças materiais e econômicas para a realização de uma profunda superação da realidade. Desta forma, a transformação só seria verdadeiramente revolucionária se estivesse profundamente associada e articulada com a transformação social, cultural e econômica da realidade. Sobre esse terceiro momento, Pitano (2008, p. 152) afirma que

a educação, sozinha, não tem o poder de transformar a sociedade, Freire demonstra concordar com a tese marxiana de que a libertação de homens e mulheres somente ocorrerá se acompanhada da transformação material das bases sociais; precisamente, em seu modo de produção e consumo, mantenedor da estrutura de classes, o capitalismo.

Existe ainda um quarto período intelectual, que estava na eminência de construir-se como mais um marco teórico em sua trajetória intelectual. Momento em que Freire propôs-se, entre outras coisas, a uma leitura mais detida a obra de Jürgen Habermas. Depoimento de sua segunda esposa, Ana Maria Araújo Freire (conhecida também por Nita Freire), revela um

período de maior proximidade intelectual entre ambos (FREIRE, 2002). A leitura que um fazia das obras do outro, Freire lendo Habermas e Habermas lendo Freire, resultou na combinação de um encontro que seria realizado pela primeira vez na Europa em 1997, que só não se realizou devido à morte de Freire alguns meses antes. Para a presente discussão não faria sentido retomar em maiores detalhes ou mesmo conjecturar como seria esse quarto momento mais habermasiano¹²² de Paulo Freire.

Após essa rápida contextualização da trajetória intelectual de Freire, pretendo retomar parte de seus entendimentos, mais precisamente a segunda etapa da sua trajetória intelectual e focar na sua proposta antropológica e pedagógica de formação humana¹²³. Desejo aprofundar a sua discussão sobre os níveis de consciência dos sujeitos e abertura do ser humano ao mundo que alicerçam a sua teoria pedagógica e educacional, demonstrando a riqueza desse período intelectual para o presente problema de pesquisa.

Paulo Freire em transição: Uma antropologia do ser na educação do oprimido Cabe

ressaltar que, na presente discussão, Freire é recuperado¹²⁴ com o objetivo de discutir o senso comum brasileiro e a sua centralidade na educação. Para tal intento, proponho um aprofundamento de uma parte específica de sua contribuição teórica, o que demandará um cuidado especial para não simplificar ou recortar a sua teoria de forma equivocada. No processo de mapeamento, dediquei especial atenção às seguintes obras: *Conscientização: Teoria e prática da libertação* (1979), *Pedagogia do Oprimido* (1981), *Pedagogia da Esperança* (1999) e *Pedagogia da Indignação*¹²⁵ (2000). Nesse conjunto de obras¹²⁶, o

¹²² A Tese de Pitano (1998) e de Jaime José Zitkoski (1999) constituem referências muito importantes, para quem deseja discutir essa aproximação intelectual entre Habermas e Freire.

¹²³ Ouso substituir a definição de homem que Freire utilizou nesse período para tratar do ser humano, que, posteriormente, ele mesmo definiu como uma concepção machista presente em seus escritos, que precisariam de uma revisão para as edições posteriores (FREIRE, 1999, p. 67).

¹²⁴ Os pressupostos teóricos e metodológicos dessa escolha estão devidamente expressos no capítulo primeiro da presente pesquisa.

¹²⁵ Essa obra em especial apresenta como ano de publicação (FREIRE, 2000) que não condiz com o período que definimos como seu o segundo momento intelectual, mas, por se tratar de uma publicação póstuma de textos inéditos, Anita Freire assina a organização, auxiliando na seleção dos textos desse segundo período intelectual de Freire, que levará o nome de *Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos* (2000). Na realidade, não deveria chamar de póstuma, mas de uma obra que celebra a vida do autor, como bem define Nita Freire na apresentação da obra: “quero que os leitores e leitoras de Paulo não considerem que é "uma obra póstuma" dele, como tanto se fazia e algumas vezes ainda se faz. Prefiro que ela seja considerada como a obra que celebra a sua VIDA. (FREIRE, 2000, p.13).

objetivo será aprofundar algumas questões que, em seu conjunto, sustentam a ideia central que alicerça a alfabetização como elemento de formação da cidadania, entendida dentro de uma concepção de educação como superação do senso comum e como processo contínuo e aberto de humanização, ou seja, revelar a amplitude da concepção antropológica freireana de educação¹²⁷.

Com esse recorte, seria possível compreender, nessa teoria específica, uma concepção de educação humanizadora articulada no interior de uma concepção antropológica do ser humano. Nesse momento específico da sua proposta intelectual, a educação estaria alicerçada em relações estruturantes, que se dividem em duas etapas. A humanização do ser está inscrita na tomada de consciência, ou seja, a educação só é capaz de humanizar se estiver interligada com uma formação crítica capaz de gerar autonomia na consciência do sujeito. Esse momento da tomada de consciência constituiria uma primeira etapa da educação pensada por Freire. Em outras palavras, essa concepção ensaística apresenta discussões epistemológicas que relacionam as formas disponíveis no seu entorno de responder às suas curiosidades que emergem de uma necessidade humana de entender o mundo. A primeira etapa da educação freireana define-se como uma pedagogia que opta pela educação e formação da consciência dos oprimidos ou, segundo a sua própria definição, uma pedagogia do oprimido.

No caso da segunda etapa educativa, que só se estabeleceria quando já estivesse realizada a transformação e a superação da realidade opressora, ou seja, após ser cumprida a primeira etapa de conscientização, a pedagogia deixaria de ser apenas do oprimido, para ser uma pedagogia de todos os homens. Essa segunda etapa, timidamente teleológica¹²⁸, que desemboca em uma finalidade última e utópica da educação freireana é, posteriormente, radicalizada no terceiro momento intelectual, ou seja, a radicalidade¹²⁹ da concepção política constitui um ponto importante. Porém, aqui, não se faz necessário resgatar para a presente discussão. Reconheço o potencial que essa etapa possui no campo educativo e a sua consequente dupla superação, seja pela superação da pedagogia tradicional que responsabiliza

¹²⁶ Outras obras que dão continuidade a esses pontos presentes na segunda fase intelectual de Freire, também serão, em alguns breves momentos, localizados 1980; 1980a; 1983; 1989; 1996; 2001; 2002.

¹²⁷ Para maiores aprofundamentos neste ponto, ver Zitkoski (1999).

¹²⁸ A afirmação sobre a dimensão teleológica de um Freire mais marxiano vincula-se a uma tradição conhecida como Sociologia Crítica, iniciada pela tradição teórica de Karl Marx, continuada, posteriormente, com a Escola de Frankfurt, tendo como expoentes Theodor Adorno (1903-1969) e Max Horkheimer (1985-1973).

¹²⁹ Opto por não resgatar e discutir, no momento em que absorvo a problematização feita por Weffort na introdução à obra de Freire, intitulada *Pedagogia como Prática da Liberdade* (1967), que propõe uma contradição importante na proposta freireana: “Se [Freire] recusa a ideia tradicional da educação como “a alavanca do progresso”, teria sentido contrapor-lhe a tese, igualmente ingênua, da educação como “a alavanca da revolução”? (WEFFORT, 1967, p.15 grifo meu).

o professor na condução de uma educação que transcende o espaço escolar, seja pela superação da limitação que até então o ato educativo encontrava-se fechado na dimensão da escola e do conteúdo, apresentando uma dimensão política cada vez mais clara e central na ação educativa.

Ambas as etapas são extremamente salutares e fazem parte de um todo orgânico que sustenta a teoria freireana. Porém, desejo conduzir, posteriormente, a presente reflexão relativa ao potencial da politicidade do ato educativo, mantendo essa relação complementar da educação da palavra e da educação do mundo, mas pela discussão social do mundo, percorrendo outros caminhos teóricos. Ademais, neste sentido, mantenho o compromisso freireano que, apesar desses recortes, realizados em sua complexa teoria, mantém-se uma postura intelectual positiva em relação ao potencial da educação frente à realidade social estabelecida. Sem que a última apresente-se ingênua ou superficial articulada a uma nova abordagem¹³⁰ da educação em sociologia como conteúdo humanizador que desejo filiar-me. Segundo afirma Gadotti: “Paulo Freire combate a concepção ingênua da pedagogia que se crê motor ou alavanca da transformação social e política. Combate igualmente a concepção oposta, o pessimismo sociológico que consiste em dizer que a educação reproduz mecanicamente a sociedade” (GADOTTI, 2002, p.4).

Focando na primeira etapa da educação do oprimido, momento em que se inicia o processo de alfabetização do mundo e da palavra, esse momento pedagógico em si, este início do processo de construção da consciência do ser mediada pela educação do mundo constitui o elemento central que recupero com Freire. Assim, esse recorte de Paulo Freire, auxilia a proposição de uma nova forma de entendimento capaz de estabelecer uma relação entre a consciência e o senso comum para pensar a educação brasileira.

Cabe ressaltar que toda essa escolha nos pontos específicos de Freire, que torna o texto mais longo e defensivo, objetiva, entre outras questões afastar, pelo menos nesse momento, a relação entre conhecimento crítico e a consequente superação da realidade através da conscientização que a educação é capaz de realizar frente à realidade de exploração vivida. É exatamente o tipo de superação da realidade que tem um conjunto restrito de autores, como normalmente espera-se de cada ponto que estrutura uma teoria, mas, para as pretensões desta pesquisa, seriam limitadores. Não nego que, entre as distintas finalidades que o conhecimento pode trazer ao educando, a superação que o autor chama de “tomada de consciência da

¹³⁰ Como será discutido principalmente no capítulo quinto, mas retomados detidamente na conclusão, como uma linha adotada de um ensino de *sociologia para não sociólogos*.

opressão vivida” possa ser uma delas. Mas, como veremos posteriormente, estarei tratando de uma alfabetização social ou sociológica, no caso brasileiro, e a “tomada de consciência”, por exemplo, é apenas uma das conquistas possíveis com os estudos dos pensadores sociais.

Como a pretensão futura não será discutir um processo de alfabetização da língua ou, nas palavras de Freire, ensino “das palavras”, essa finalidade constituiria apenas um dos resultados possíveis de enfrentamento e compreensão do mundo, realizado por outro campo de conhecimento, que, no presente trabalho, será a dimensão social. No exato momento em que trabalho com esse recorte específico de Freire, estou buscando um alicerce para um processo de alfabetização de um conteúdo distinto. Apresentando apenas brevemente, a título de justificativa, que o ensino de sociologia em diálogo com Paulo Freire, que pretendo discutir, conduzirá a um entendimento da alfabetização social, transformando o conteúdo sociológico em um conteúdo pedagógico humanizador. Poderia, aqui, apenas a título de curiosidade, mencionar um dos desdobramentos da presente pesquisa que será possível chamar de uma *alfabetização sociológica*, ou de forma mais precisa: *Alfabetização Sociológica*¹³¹.

Dito isso, proponho agora uma apropriação da concepção educativa de Paulo Freire, que desejo precisamente discutir na relação entre educação como abertura ao mundo e como um processo de humanização sem fim na trajetória do ser humano, até chegar a sua construção como trajetória histórica de formação do sujeito social.

Educação: Abertura ao mundo e ao inacabamento

A educação, para Paulo Freire, seria uma das principais ações responsáveis pela abertura do ser humano ao mundo. Sobre a concepção de abertura ao mundo, elemento essencial na sua concepção de humanidade, ele afirma que “não haveria *existência humana* sem a abertura de nosso ser ao mundo, sem a transitividade de nossa consciência” (FREIRE, 2002, p. 98). A educação concebida dentro de uma relação dinâmica de troca de conhecimentos entre educador e educando, entre as diferentes gerações ou também distintas

¹³¹ Essa discussão sobre a responsabilidade da sociologia, agora não é mais entendida apenas como uma ciência em busca de formulação de teorias e explicações da realidade social. A sociologia como disciplina escolar e acadêmica precisa também responsabilizar-se pelo ensino de seu conteúdo como um processo humanizador, um processo de ampliação de consciências e de curiosidade epistemológica, frente à sua tentativa de explicar e entender a realidade social, que será apresentado no capítulo quinto.

realidades sociais e culturais dos indivíduos, sempre mediados pelo diálogo¹³², apresenta uma definição pedagógica muito rica. A educação é atravessada por um sentido humanizador da relação educativa. O convívio mediado pelo diálogo seria um dos elementos constitutivos de uma educação que rompe com as hierarquias de poder e de autoridade definidas por Freire como *tradicionais*. A educação proposta por Freire, oposta à educação tradicional, seria, então, um espaço de criação do novo, capaz de construir novos sentidos para os conhecimentos produzidos ao longo da história da humanidade. Expresso em outra forma, torna o conhecimento “morto” materializado nos livros, nas estantes das bibliotecas e na reprodução automática das informações pela memorização, em conhecimento vivo. O conhecimento só passa a ser vivo quando é conferido um sentido novo, somente quando o mediador da ação educativa é o diálogo com o mundo e com outros sujeitos. Esse processo educativo específico traz, como uma das consequências, a mudança da forma com que o ser humano percebe e conseqüentemente posiciona-se no mundo.

Neste sentido, é possível identificar uma referência comum entre Paulo Freire e Hannah Arendt, no que diz respeito à abertura do ser humano ao mundo. Assim como em ambos, qualquer aproximação com a busca hegeliana do doxa (entendido como opinião verdadeira) é abandonada¹³³, Arendt identifica, na política, uma liberdade e humanidade do pensamento em busca de significados no mundo compartilhado. Essa liberdade inscrita na sua concepção de senso comum, que entendo como de *essência positiva* discutida ainda no capítulo segundo, as experiências de uns podem penetrar na experiência de outros, revelando um elemento social na comunicação dos sentidos em relação ao mundo vivido. Essa posição de Arendt (2000) apresenta clara inspiração em Duns Scott, também se faz presente em parte da discussão de Paulo Freire, em relação à positividade da contingência¹³⁴, em que ele liberta-nos da prisão da doxa, para a condição de liberdade do pensar (FREIRE, 1981 e 2000).

Porém, Freire percebe esse potencial no ato educativo e não na política concebida como algo dado fora do espaço escolar e educativo, como define Arendt, em sua

¹³² O diálogo não é definido por Freire como um recurso didático ou um recurso pedagógico, mas possui uma exigência essencial, ética e metodológica na prática proposta no interior de uma educação humanizadora. Essa questão será discutida na sequência, mas pelas sucessivas simplificações existentes da teoria freireana, cabe aqui essa ressalva inicial.

¹³³ Como veremos, uma das influências importantes de Paulo Freire advém da filosofia hegeliana, que retoma algumas questões interessantes neste sentido.

¹³⁴ Obviamente, uma contingência mediada pelo senso comum e não pela contingência pura contida nos movimentos políticos totalitários, definidos por Arendt como um contexto político dos decretos arbitrários.

concepção¹³⁵. Para Freire, a educação portaria essa ação política de humanização e responsabilização com o mundo, no interior da formação dos sujeitos pela educação¹³⁶. Se essa aproximação entre Freire e Duns Scott estiver correta, nesse ponto da teoria freireana, a concepção de política refere-se ao entendimento crítico de uma realidade desigual, uma consciência que se faz pela educação da palavra e da política no mundo. Nesse ponto específico, existiria o senso comum como sexto sentido, na troca que se realiza também no interior do espaço educativo, uma intersubjetividade político-educativa.

A educação teria o papel de mediar o sujeito com a realidade, ou seja, a educação teria a responsabilidade de aproximar o sujeito dos conhecimentos existentes e, com isso, a realidade é gradativamente percebida como uma nova realidade, a realidade (objeto) em si não muda apenas pela ampliação da consciência. O que muda por meio do processo educativo, é a forma com que o ser humano (sujeito) percebe essa realidade modificar-se (nova percepção da realidade). Agora, a realidade passa a ser mediada pela aquisição de novos conhecimentos, revelando sentidos para eles, tornando o conhecimento um elemento vivo na nova relação que o sujeito estabelece com o mundo, descobre-se assim um novo sujeito. A partir daí, com o sujeito responsabilizado gradativamente pelo mundo, a transformação da realidade apresenta-se como uma opção. Segundo Freire: “desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõe a si mesmos como problema. Descubrem que pouco sabem de si” (FREIRE, 1981, p. 29).

Nesse ponto específico, é possível afirmar que toda educação possibilita o sujeito a abrir-se para o mundo, o oposto desse processo constituiria um fechamento ao mundo. Seria possível pensar que cada elemento que constitui essa complexa proposição de uma pedagogia crítica proposta por Freire faz parte de um todo que articula-se conjuntamente, ou seja, cada característica possui um papel específico na humanização. Como um processo pedagógico que se propõe a ser amplo de humanização, apresente uma capacidade de realizar uma ampla abertura. Metaforicamente poderia afirmar que o elemento capaz de fechar o indivíduo ao mundo seria uma espécie de “bolha¹³⁷”, uma “bolha da consciência”. Quanto mais essa bolha

¹³⁵ Não amplio essa discussão, pois não constitui o objetivo deste capítulo. Servindo apenas como pensadora que auxilia na explicação das distinções de Freire em relação à concepção política da educação.

¹³⁶ Cabe a ressalva que Freire propôs a sua teoria baseada numa educação popular em espaços não formais de ensino, para, posteriormente, pensar o potencial dessas no interior dos espaços formais, como será discutido posteriormente.

¹³⁷ Metáfora inspirada na conclusão da pesquisa de Pariser (2011), que chama o efeito que as redes sociais causam nos indivíduos um *efeito bolha ou filtro bolha*, que deu título a sua obra que, na tradução literal, ficaria: *Filtro-Bolha: O que a internet está escondendo de você* (2011). Retomo essa obra posteriormente, para explicar, minimamente, essa discussão na metáfora proposta.

estiver envolvida por uma grossa camada, mais o sujeito estará fechado ao processo educativo e humanizador, tendo uma percepção simplificada da realidade. Quando mais fina ou aberta essa camada que envolve a consciência estiver, maior será a possibilidade do sujeito perceber a complexidade do mundo ou mesmo romper com alguns pontos da sua antiga consciência que teimam em reaparecer. Retomaremos essa metáfora no capítulo quarto.

Nesse processo, a alfabetização das palavras e do mundo, da politicidade com que a visão crítica do mundo apresenta-se faz, segundo Freire, com que o conhecimento adormecido nos livros mortos e na linguagem sem vida das palavras frias impressas ou jogadas ao vento transformem-se pelo ensino em conhecimentos vivos. Para ele, a vida que o conhecimento recebe no processo educativo é despertada pelas mentes cognoscentes desafiadas a conferir sentidos próprios na sua própria história e ao conhecimento, protagonizado pelo sujeito frente a um novo mundo cognoscível. Assim, a precisão do conhecimento e da pesquisa científica reconstruir-se-ia pela prática pedagógica, adquirindo outros sentidos e finalidades, negociados em cada ação educativa. Novoa (1981, p.25) trata disso quando afirma que “o tema da consciência é, portanto, o âmbito propício para as reflexões de Freire. Toda a estruturação teórica é, desde suas raízes, uma reflexão sobre a consciência e as possibilidades de sua transformação”.

Essa proposta revela um elemento muito forte relacionado a uma ontologia do ser, uma antropologia da concepção do ser humano. Freire confere nessa relação profunda de humanização um processo sem fim, inesgotável na vida do sujeito. A educação revela uma inconclusão intrínseca do sujeito ou, nas palavras de Freire, um inacabamento. Ela seria, então, a principal responsável pela abertura do sujeito ao mundo, a sua humanização seria um processo que necessita abrir-se à consciência do sujeito, para que ele possa humanizar-se em convívio com os outros seres e o mundo.

A abertura que a educação pensada por Paulo Freire revela é uma concepção de vida que se dá exatamente nesse processo inesgotável, uma eterna busca do sujeito pela sua própria humanização, colocando a consciência como elemento central na descoberta do seu papel como sujeito no mundo. Segundo afirma: “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 2002, p. 55). Ainda sobre esse ponto, Freire aponta que,

enquanto aprofundamento da *prise de conscience* do mundo, dos fatos, dos acontecimentos, a *conscientização* é exigência humana, é um dos caminhos para a [...] prática da curiosidade epistemológica. Em lugar de *estranha*, a conscientização é *natural* ao ser que, inacabado, se sabe inacabado (2002, p. 60 grifos do autor).

Freire estabelece, então, um ponto de partida para a educação, ou seja, a tomada de consciência do ser humano como ponto essencial. Esse “tomar consciência” é posterior à experiência acompanhada da conscientização da necessidade em tomar a história para si, ser sujeito transformador da história. Esse princípio muito presente em Hegel como um ser que toma consciência da realidade, mas que, com a inversão dialética de Karl Marx, adquire uma materialidade, inserindo no sujeito uma responsabilidade de colocar-se como protagonista de suas ações no mundo. Essas duas referências são traços marcantes da concepção do papel da consciência em Freire.

Diferente das limitações dos animais, o ser humano não só vai além das necessidades naturais, mas, se tiver acesso a uma consciência crítica pela educação, pode adquirir a consciência necessária para fazer a sua própria história, alterando, inclusive, os rumos da própria sociedade. A educação para os seres humanos vai muito além do que ocorre com os animais, diferente de uma determinação instintiva, existe no humano a capacidade de educar com consciência sobre a responsabilidade sobre o mundo¹³⁸.

O melhor ponto de partida para estas reflexões é a inconclusão do ser humano de que se tornou consciente. Como vimos, aí radica a nossa educabilidade bem como a nossa inserção num permanente movimento de busca em que, curiosos e indagadores, não apenas nos damos conta das coisas, mas também delas podemos ter um conhecimento cabal. A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo, para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas (FREIRE, 2002, p. 76).

Com base numa concepção de educação aberta ao mundo, parto de uma ideia comum de educação, como processo defendido por Freire, que desperta um desejo de curiosidade, de vivenciar e aprender sobre o mundo. O ser humano é um ser de curiosidade, ela seria um elemento humano por excelência. Assim, todo o sujeito social seria formado por uma curiosidade frente ao mundo. O que define se ele é mais humano ou menos aberto à sua própria humanização é a sua postura que discute o papel da consciência e da curiosidade epistemológica das respostas, que ele busca e que são satisfatórias para explicar o mundo. A educação tradicional definida por ele como educação *bancária* (FREIRE, 1981 e 1983) não teria esse potencial, ao contrário, seria profundamente responsável pela postura de fechamento do ser humano em relação à realidade, em relação à tomada de consciência do mundo, fechando-a em uma postura fixa de verdades e simplificações míticas e naturalizadas. Assim,

¹³⁸ Uma responsabilidade ética, que traz uma característica arendtiana muito forte nessa concepção, no que diz respeito ao ato educativo de responsabilização pelo mundo, como será resgatado no próximo capítulo.

quando se trata da educação em Freire, se está tratando de uma educação que, no conjunto das questões já apresentadas, constitui um tipo específico de concepção educativa do oprimido.

Desse ponto em diante do trabalho, compartilho o pressuposto de que a educação precisa ser uma ação que responsabiliza o educador, sendo que com um dos compromissos é despertar a autonomia do ser humano provocando-o a assumir o seu papel de protagonista, de sujeito. Esse potencial também existe na educação formal, com inúmeros exemplos de professores, pesquisadores e profissionais (que utilizam inclusive essas perspectivas propostas por Freire em espaços formais¹³⁹, idealmente pensada para espaços não formais de ensino). Dependendo do grau de abertura à complexidade, maior será o potencial da educação no seu papel de humanizar os seres. Para Freire, a educação tem o potencial de realizar um processo de abertura da consciência que modifica profundamente a postura epistemológica do sujeito. O ser humano passa a ser, por meio da educação, um sujeito em busca de conhecer, explicar e agir no mundo. Essa ação está aberta às escolhas que o sujeito fará após o processo de abertura a ser realizado. Em outras palavras, a educação permitiria a superação de um tipo de curiosidade ingênua, de uma postura que se satisfaz com qualquer resposta, inclusive, com respostas simples, naturalizadoras e justificadoras de uma realidade dada. Num processo de superação dessa primeira limitação de consciência, o próprio sujeito precisa ter uma consciência aberta para perceber os limites das suas próprias respostas, buscando, cada vez mais, superar os entendimentos dados, complexificando-os, abandonando as justificações (naturais ou religiosas) tão comuns nas mentes oprimidas¹⁴⁰.

Assumo, então, uma concepção bastante específica da antropologia pedagógica de Freire. Nesse ponto, minha relação intelectual com Freire evidencia uma importante definição, sustentando que a educação possui como potencial essencial à promoção da abertura do ser ao mundo. A educação não visa apenas à preparação para o trabalho, mas para a vida. A vida e a educação estariam profundamente conectadas e quanto mais o sujeito coloca-se na posição de aprendiz ou aprendente das relações que estabelece com o outro e com o mundo, mais humano ele torna-se. A educação das palavras e dos conteúdos passa a ser tipos específicos de ferramentas de humanização. Existiriam outras ferramentas possíveis de

¹³⁹ Um conjunto de experiências nessa linha encontra-se reunida em Novoa, (1981). Sem contar inúmeros artigos de congressos e relatos de experiências nessa linha que somam mais de uma centena de produções. Um exemplo ilustrativo está materializado pela minha própria experiência em Timor Leste, de uma prática de ensino universitário de antropologia econômica, proposta dentro dos círculos de cultura e das palavras geradoras de Freire (DOURADO, 2014).

¹⁴⁰ Um dos elementos que não discuto mais detidamente é o que Freire chama de medo da liberdade, como um dos ingredientes centrais mantenedores da mentalidade oprimida, “através de racionalizações, escondem o fundamental, enfatizam o acidental e negam a realidade concreta” (FREIRE, 1981, p. 112)

educação, tais como experiências e ações no mundo, que poderiam figurar como ferramentas também importantes, mas que, neste ponto do trabalho, não serão problematizadas. O foco será na educação dentro dessa concepção antropológica freireana, para, posteriormente, resgatarmos, como já apontado anteriormente, dentro de uma discussão sobre o ensino de sociologia e a relação pedagógica do conhecimento sociológico.

Nesse processo, caberia discutir mais detidamente, as definições de Freire relativas aos níveis de consciência, tão centrais nessa concepção de educação adotada, em que a abertura do sujeito à humanização do mundo está vinculada diretamente ao nível de consciência que a sua curiosidade e os meios disponíveis permite-lhe alcançar.

Senso comum e os níveis de consciência em Freire

Uma das oposições centrais da proposta freireana está no que ele chamou de *consciência ingênua* e de *consciência crítica*. Essa oposição que, em um primeiro olhar, pode parecer simples por tratar-se de uma oposição binária, formadora de uma das diversas estruturas de oposição contidas na sua teoria, após um olhar mais cuidadoso, revela diferenças importantes e essenciais na articulação complexa delas no interior de uma pedagogia emancipatória. Para articular uma problemática aglutinadora de sua concepção educacional, é possível formular a seguinte questão norteadora: Como Freire entende a mudança necessária entre um tipo de postura da consciência para outra? Ou, em outras palavras, como ele explica a mudança que a educação é capaz de realizar na exata passagem da consciência ingênua para a consciência crítica? Retomar essa discussão de Paulo Freire permite aprofundar uma concepção frente à consciência do sujeito, profundamente relacionada à postura epistemológica no ato de conhecer o mundo que cada momento da consciência permite-lhe assumir.

Para Paulo Freire, a educação não é responsável por construir uma *ruptura*¹⁴¹, mas capaz de realizar um *processo de superação*. A educação, para Freire, seria uma ação processual, contida no interior de uma proposta que parte do princípio de uma lenta e

¹⁴¹ Na discussão presente do capítulo segundo da presente tese, identifiquei uma categoria de entendimento chamada de *senso comum de oposição*, com diferentes pensadores que compartilham tal postura epistemológica. Podemos recuperar, a título de exemplo, a concepção bachelardiana de *ruptura epistemológica* que Freire, em momento algum, dialoga. Reconhecendo, aqui, que Bachelard está tratando de produção de conhecimento científico e Freire, de educação e construção de sentidos no processo educativo, por si só, já diferenciaria em essência as práticas que ambos discutem.

gradativa superação das limitações da consciência. Essa perspectiva leva em conta a validade de todos os tipos de conhecimento, diferenciando-os em nível de qualidade. Assim, seja uma consciência limitada ou mais aberta, como veremos na sequência, todas elas estão alicerçadas no mesmo elemento principal definidor do ser humano, ou seja, a curiosidade. O que revela, no interior da sua proposta, uma sensibilidade humana no processo de compreensão do mundo, sem colocar o conhecimento científico como um saber melhor ou superior, mas como um tipo diferente dos demais, determinado pelo tipo específico de curiosidade que a precede. Parecendo responder a essa perspectiva, Freire (2002, p. 34), afirma:

Não há para mim, na diferença e na distância entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodologicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente ‘rigorizando-se’ na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão. Na verdade, a curiosidade ingênua que, ‘desarmada’, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. Muda de qualidade, mas não de essência.

Uma superação realizada pelo contato crítico-político e acadêmico com o mundo ou, conforme as suas palavras, uma combinação de “leitura do mundo” e da “leitura da palavra” (FREIRE, 1989) não teria nenhum compromisso em romper com o conhecimento e a postura anterior, mas a constituição de um processo de gradativa superação dessa postura limitadora da consciência.

Como um ato de conhecimento, o processo de alfabetização implica na existência de dois contextos dialeticamente relacionados. Um é o contexto do autêntico diálogo entre educandos e educadores, enquanto sujeitos de conhecimento. É o contexto teórico. O outro é o contexto concreto, em que os fatos se dão – a realidade social em que se encontram os alfabetizando (FREIRE, 1983 p. 41).

A proposta educativa de Freire pressupõe um dinamismo entre os sujeitos implicados no ato educativo, educador e educando. Esse dinamismo resulta num novo processo de recriação dos conhecimentos trocados, o conhecimento não é um dado estático e passível de ser transmitido, mas, como já definido anteriormente com Freire, se estabelece através de conhecimentos vivos e constantemente recriados na relação de aprendizagem. O conhecimento adquire um sentido político. Essa relação de superação de uma postura epistemológica frente à realidade do mundo revela uma espécie de vocação do ser humano em transformar-se em sujeito, dentro de um processo formativo crítico. Um processo de

humanização pela consciência. Para ele, o papel da educação seria proporcionar essa espécie de abertura do ser humano a assumir a sua postura de sujeito, assumindo o mundo e o protagonismo de sua história, uma vocação humana de *ser mais*.

Nas palavras geradoras, por exemplo, o ensino da palavra e a conseqüente alfabetização de adultos não se limitariam ao ensino dos códigos simbólicos e gramaticais da alfabetização, nem apenas a um desafio que se limita a repassar o conhecimento erudito ou acadêmico aos educandos. O ensino das palavras, segundo Freire, deveria ser acompanhado de um ensino crítico e político em relação ao mundo. Esse ponto é aprofundado na tese de Pitano (2008), que afirma:

Portanto, a aprendizagem formal dos conteúdos curriculares, em que pese, contextualizados no espaço imediato dos educandos, jamais é desempenhada à parte da *tomada de consciência* acerca dos problemas locais. O processo concreto de busca pela superação é o que Freire chama de *conscientização* – ação consciente pela libertação (PITANO, 2008 p.31).

A tomada de consciência, seja do oprimido ou do educador tradicional, só poderia existir conjuntamente, em uma educação dialógica, democrática e de trocas de conhecimentos, os quais são mediados pelo mundo, mas sempre focados na combinação do ensino e do aprendizado da política e da palavra.

Assim, em nível de uma posição crítica, a que não dicotomiza o saber do senso comum do outro saber, mais sistemático, de maior exatidão, mas busca uma síntese dos contrários, o ato de estudar implica sempre o de ler, mesmo que neste não se esgote. De ler o mundo, de ler a palavra e assim ler a leitura do mundo anteriormente feita. Mas ler não é puro entretenimento nem tampouco um exercício de memorização mecânica de certos trechos do texto (FREIRE, 2001, p. 260).

A cada construção de conhecimentos, entre educador e educando, constroem-se as bases para a passagem de um ser oprimido pela consciência espontânea para um ser de consciência crítica, tornando-se um sujeito epistemológico. Freire, em sua obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2002), expressa claramente a sua posição a respeito do senso comum, dentro de uma discussão de qualidade desse último.

Na verdade, a curiosidade ingênua que, ‘desarmada’, está associada ao saber de senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodologicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. Muda de qualidade, mas não muda de essência (FREIRE, 2002, p. 31).

Ao mesmo tempo, acompanho a percepção de Freire de um entendimento processual da educação, ou seja, a educação precisa partir sempre do “conhecimento popular”,

conhecimento da prática e da vida do educando. Nesse princípio, o educando revela o seu ponto de partida para o desafio de novos aprendizados. No caso das palavras geradoras, por exemplo, elas emergem de um desafio de Paulo Freire em realizar uma alfabetização de Jovens e Adultos, através da pesquisa do universo vocabular e dos costumes populares. Assim, seria possível a aproximação entre o “senso comum”, até chegar gradativamente à “filosofia que transforma o mundo” segundo define Freire, esse processo teria o potencial de realizar a passagem da curiosidade ingênua para uma curiosidade epistemológica.

Num primeiro momento a realidade não se dá aos homens como objeto cognoscível por sua consciência crítica. Noutros termos, na aproximação espontânea que o homem faz do mundo, a posição normal fundamental não é uma posição crítica, mas uma posição ingênua. A este nível espontâneo, o homem ao aproximar-se da realidade faz simplesmente a experiência da realidade na qual ele está e procura (1980a, p. 26).

Mais precisamente na obra *Educação como Prática da Liberdade* (1983), Freire revela detalhadamente como ocorre o estágio de transição entre os tipos de posturas epistemológicas do sujeito. A educação como um processo de transição trabalha com duas grandes categorias, a *consciência intransitiva* e a *consciência transitiva*. Porém, a passagem de uma para a outra constitui um processo, mediado pelo diálogo entre indivíduos iguais e desiguais socialmente. No diálogo, se estabelecem trocas, que constituem momentos de superação na melhoria de estágios cognitivos “atrasados”, libertando-os pela construção de novos sentidos ao conhecimento trocado.

O primeiro nível de consciência, definido por Freire como *consciência semi-intransitiva* ou *intransitiva*, corresponde ao estágio mais puro de dominação. Uma consciência altamente refém dos condicionamentos sociais, que não possui capacidade para “mergulhar” ou aderir à realidade percebendo-a como opressora e complexa.

Esse primeiro nível, recuperando a metáfora proposta anteriormente, seria identificado como o formador de uma “bolha da consciência” mais densa e forte, fechando o ser à complexidade do mundo. A inexistência da criticidade é uma marca desse primeiro estágio, refletindo num ser humano fechado para o processo educativo e humanizador de sua própria existência.

Há um tipo de consciência que corresponde à realidade concreta de tais sociedades dependentes. É uma consciência historicamente condicionada pelas estruturas sociais. A principal característica desta consciência, tão dependente quanto a sociedade que a origina, é sua ‘semi-aderência’ à realidade objetiva, ou sua ‘semi-imersão’ na realidade. A consciência dominada não consegue um suficiente

distanciamento da realidade para objetivá-la e conhecê-la de forma crítica. Este tipo de consciência chama-se 'semi-intransitiva' (FREIRE, 1980a, p.86).

Antes mesmo dos sujeitos terem direito de viver experiências educativas críticas, mediados pelo diálogo com outros sujeitos na socialização do dia-a-dia, os indivíduos tendem a assumir, ao longo da sua socialização tradicional, uma postura de fechamento à criticidade e, conseqüentemente, ao mundo. Os indivíduos tendem a possuir, inicialmente, uma *consciência intransitiva*, fechada no seu contexto e, em decorrência, limitador da sua curiosidade, sendo, por isso, correspondente ao primeiro nível que forma a consciência ingênua de Freire.

A consciência ingênua possuiria, então, dois tipos de postura. A primeira como *consciência intransitiva*, já devidamente apresentada. E a segunda, mais aberta, apesar de ainda limitada, chamada de *consciência transitivo-ingênua*. Essa segunda postura da consciência

caracteriza-se, entre outros aspectos, pela simplicidade na interpretação dos problemas. Pela tendência a julgar que o tempo melhor foi o tempo passado. Pela subestimação do homem comum. Por uma forte inclinação ao gregarismo, característica da massificação. Por sua impermeabilidade à investigação a que corresponde um acentuado gosto pelas explicações fabulosas. Pela fragilidade na argumentação, Por seu teor fortemente emocional. Pela prática não propriamente do diálogo, mas da polêmica. Pelas explicações mágicas (FREIRE, 1979, p. 68).

O primeiro contato com uma proposta de educação para a autonomia¹⁴² e liberdade tenderia a realizar uma pequena, mas necessária abertura, passando de uma consciência intransitiva para a consciência transitivo-ingênua, uma postura que Freire define como uma nova postura, mais aberta, por ter maior potencial de humanização, ainda que insuficiente para que essa abertura seja efetivada de forma mais completa.

Recuperando, então, a centralidade da educação como um processo, ela não se limitaria a preparar o homem para adaptar-se no mundo, uma educação passiva, que transforma o ser em objeto da educação. Para Freire, o verdadeiro potencial da educação é potencializar o processo de humanização do ser humano, para que ele transforme-se em um sujeito ativo na história, aberto à compreensão do mundo, um ser humano que sabe sobre a sua possibilidade em transformar a realidade, processo de humanização como sujeito e jamais

¹⁴² Esse entendimento é tão central para Freire, que, segundo ele, “a autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser” (2002, p. 121), acaba propondo uma obra inteira sobre a sua proposta pedagógica intitulada *Pedagogia da Autonomia* (2002), sobre isso, afirma, “uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (p. 121).

como objeto do mundo. E é nesse processo que a educação persegue o objetivo inicial de abertura do ser humano ao mundo, uma abertura da consciência intransitiva, para uma consciência transitiva. Alcançada essa pequena abertura, apesar de ainda limitada, emerge a possibilidade de superação da postura de ingenuidade. “A consciência transitiva surge enquanto consciência ingênua, tão dominada como a precedente. Embora seja, agora, indiscutivelmente, uma consciência melhor disposta a perceber a origem de sua existência ambígua dentro das condições objetivas da sociedade” (FREIRE, 1979, p. 36).

Nesse contexto educativo, dialogado e de constante troca, com uma pequena abertura, emerge a possibilidade de estabelecer-se o terceiro nível da consciência, chamada por Freire de *consciência transitivo-crítica* ou também comumente chamada de *consciência crítica*. A consciência transitiva passa de um estágio ainda limitado para uma postura transitiva, alicerçada na criticidade e na abertura gradativa em relação ao mundo.

A transitividade crítica, por outro lado, a que chegaríamos com uma educação dialógica e ativa voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação de problemas [...] pela recusa a posições quietistas [...] pela prática do diálogo [...] por se inclinar sempre a arguições (FREIRE, 1980 p. 69).

Entre os diferentes aspectos que constituem a consciência crítica¹⁴³, emerge a nova postura de percepção da realidade. Para Freire, a percepção é distinta nessa etapa de consciência, através do movimento de afastamento estratégico da realidade, ou seja, o sujeito passa a afastar-se temporariamente da realidade para compreender o contexto vivido. Abre-se, então, a consciência do sujeito para o diálogo, que culminaria numa consciência política.

Esse processo faz com que o sujeito seja capaz de perceber com criticidade os limites das explicações superficiais, ordens causais, tais como: imposições naturais ou naturalizadas, fruto da vontade divina, ou mesmo relações causais simplistas que levam ao imobilismo. Por isso, a importância do conhecimento teórico e prático como mediador desse processo de educação com o mundo, um potencial de consciência que abre o sujeito à complexidade do real, uma consciência máxima para compreender criticamente a realidade despertando no sujeito o que Freire chamou de *inédito viável*. Sobre essa dimensão específica, da consciência transitivo-crítica, Freire afirma:

¹⁴³ A consciência crítica é formada pelo acompanhamento e compreensão nas mudanças sociais e econômicas da sociedade, que segundo Freire, só pode ser conseguida pelo “efeito de um trabalho educativo crítico com esta destinação” (FREIRE, 1980, p.69). Essa nova etapa de consciência, para Freire, levaria a uma reflexão crítica somada a ação ou práxis crítica e libertadora.

No contexto teórico, tomando distância do concreto, buscamos a razão de ser dos fatos. Em outras palavras, procuramos superar a mera opinião que deles temos e que a tomada de consciência dos mesmos nos proporciona, por um conhecimento cabal, cada vez mais científico em torno deles (1983, p. 42).

O elemento mais salutar desse processo contido na perspectiva pedagógica é que a consciência crítica mantém-se como transitória, ele permanecerá sempre no status de transitiva, pois nunca chega a um processo final, ontológico e fechado num final feliz. Diferente, por exemplo, da ideia que faz parte da educação instrumental, que não vê problema em afirmar que a educação pode servir para a preparação específica para o trabalho. Essa última como uma formação técnica, em que em algum momento, seria possível afirmar que alguém está pronto a receber um certificado de encerramento da formação, para defini-lo como apto a exercer tal função. Na educação pensada por Freire, esse processo amplia-se para finalidades que compreendem a totalidade da vida do sujeito. Uma educação dialógica que permite a conexão entre a teoria e a realidade, entre a alfabetização do mundo e a humanização do sujeito como um processo sem fim, revelando o sentido de um processo de abertura do sujeito frente ao inacabamento de sua relação com o mundo.

Nessa perspectiva antropológica do ser humano, dá-se a necessária abertura ao inacabamento na sua concepção pedagógica, em que é possível identificar uma dimensão social contida na sua pedagogia. Essa última acha-se alicerçada na consciência de estar no mundo, um *ser-no-mundo* calcado na existência torna o processo educativo em um processo socialmente mediado. Um ser que, ao mesmo tempo, constrói-se como um *ser-com-os-outros* um processo de abertura, ou seja, a educação humanizadora mediada pelo diálogo e pelo reconhecimento, uma educação que se funda num processo de relação intersubjetiva em um mundo compartilhado.

Essa perspectiva antropológica na educação revela uma concepção otimista, isto é, parte do princípio de que a construção do conhecimento é sempre possível. A realidade só pode aproximar-se do sujeito em uma relação dialética entre o sujeito, que precisa educar a sua capacidade humana de interiorizar a realidade, uma relação subjetiva da objetividade, por isso, Freire trabalha com a concepção do *concreto pensado*. Essa concepção da humanidade e do papel da educação problematiza o ser humano, em que a responsabilidade com o mundo está intimamente ligada ao seu compromisso pessoal, mas não individual, de humanizar-se. Uma adoção pelo existencialismo que é extremamente rico para a pretensão da discussão futura sobre a educação brasileira.

Obras selecionadas para justificar uma aproximação intelectual

Faço a leitura que, nesse segundo momento de maturidade de Freire, do qual aproximo-me e vinculo-me nesta pesquisa, a definição de superação da consciência do oprimido parece estar mais associada a um entendimento hegeliano entre consciência do senhor e do escravo, do que propriamente na definição marxiana¹⁴⁴ de práxis revolucionária entre burguês e proletário. Nessa mesma linha, Novoa corrobora na sustentação da mesma leitura de Freire:

É nesta etapa que o autor começa a utilizar teoricamente o conceito de luta de classes como categoria interpretativa básica, no marco da teoria do conflito já mencionada e que já havia sido resumida pela dialética opressores-oprimidos, ainda que dentro de uma perspectiva mais hegeliana. Esta utilização conceitual não significa que Freire se identifique totalmente com o materialismo histórico (1981, p. 20).

Nesse segundo momento intelectual de Freire, conforme afirma Scocuglia, “priorizaram as esferas da consciência, da ideologia, da política e, até então a esfera do trabalho, por exemplo, era tratada na perspectiva de Hegel (senhor-escravo)” (2001 p. 335). Como bem identifica Rossi, esse momento seria o ponto em que “Freire ultrapassa o humanismo idealista substituindo-o por um humanismo concreto” (1982, p.92). Essa constatação sustenta-se em algumas passagens do próprio Freire, que recorre a Hegel para alguns de seus entendimentos centrais, por exemplo, para tratar da consciência que emerge das relações de dominação.

O que caracteriza os oprimidos, como ‘consciência servil’ em relação à consciência do senhor, é fazer-se quase ‘coisa’ e transformar-se, como salienta Hegel, em ‘consciência para o outro’. A solidariedade verdadeira com eles está em com eles lutar para a transformação da realidade objetiva que os faz ser este ser para outro (FREIRE, 1981 p.37-8).

Acompanhando essa mesma linha de entendimento sobre a relação existente entre Freire e Hegel, a proposta de discussão que pretendo estabelecer será na combinação entre os níveis de consciência de Freire e a concepção de consciência ingênua de Hegel, que o

¹⁴⁴ Conforme afirma Scocuglia, sobre a apropriação de Paulo Freire das ideias de Marx, dá-se “com a política sendo ‘substantiva’ e a pedagogia ‘adjetiva’, a concepção inicial de uma educação para a mudança ‘interna’ do homem, via conscientização de âmbito psicopedagógico e que implicaria a transformação de toda a sociedade, é ‘virada de ponta cabeça’ (como Marx tentou com Hegel, nem por isso deixando de ser, parcialmente, hegeliano)” (2001, p. 242).

primeiro não propôs em seu complexo teórico. Dessa forma, mantenho a perspectiva freireana alicerçada numa dimensão político-pedagógica, organizada em momentos da consciência ao longo do processo educativo crítico, mas considerando que elas estariam profundamente relacionadas ao tipo de senso comum que o sujeito é capaz de pensar a sua realidade em cada uma das etapas, como veremos na sequência deste capítulo.

O núcleo de entendimento do mundo, uma postura epistemológica do sujeito, não estaria desvinculado do tipo de senso comum passível de ser reconhecido como “verdade” em cada uma das etapas da consciência. Para isso, proponho uma aproximação entre a consciência definida por Freire e a proposta de consciência ingênua de Hegel para sugerir uma definição de senso comum alicerçado nas etapas da consciência ingênua. Freire acompanhou as influências decorrentes de um período em que Hegel constituiu-se como uma inspiração central nas ciências humanas no Brasil. Ortiz, inclusive, localiza essa centralidade hegeliana entre os intelectuais brasileiros: “A afirmação, de inspiração hegeliana, mostra como os intelectuais dos anos 50 estabeleciam sua filiação a uma corrente de pensamento”¹⁴⁵ (ORTIZ, 1985, p. 45). Novoa, por exemplo, identifica a centralidade de Hegel na discussão sobre a consciência na tradição das ciências Humanas.

Essa consciência, para conseguir alimentar-se e transformar o mundo e a natureza e o próprio mundo cultural que havia criado, tinha que se converter em autoconsciência, isto é, tinha que passar de sua situação de consciência em si para um situação de consciência em e para si. Essa segunda situação (em e para si) permitia ao sujeito o reconhecimento e a transformação. Desde Hegel, portanto, a reflexão sobre a consciência ocupa um lugar privilegiado na filosofia, na filosofia social e nas Ciências Sociais (NOVOA, 1981, p. 24).

A ideia é que essa aproximação permita-me propor uma definição de *senso comum de consciência*, operativo e bem delineado, para pensar uma realidade social específica. O senso comum estaria presente em cada uma das etapas de construção de consciência pensada por Freire, ou seja, o senso comum estará presente em todos os processos educativos e de

¹⁴⁵ Mais especificamente, Ortiz retoma a origem histórica dessa referência naquele período no Brasil, ao afirmar: “O que chama atenção nos escritos de Fanon e do ISEB é que ambos se estruturam a partir dos mesmos conceitos fundamentais: o de alienação e o de situação colonial. As fontes originárias são também, nos dois casos, idênticas: Hegel, o jovem Marx, Sartre e Balandier. A categoria de alienação, de origem hegeliana, se reveste nos textos de uma acentuada interpretação francesa do idealismo alemão. [...] A dialética do senhor e do escravo torna-se assim clássica nas discussões sobre a dominação social, econômica e cultural. Paralelamente é traduzido para o francês *Os manuscritos de 44*, onde Marx retoma o pensamento hegeliano sobre a alienação para aplicá-lo à compreensão da luta de classes. Sua análise profundamente humanista irá reforçar a interpretação de Hegel proposta pelos exegetas franceses. Cabe lembrar que a questão do humanismo torna-se o eixo central das discussões que se realizam no final dos anos 40 junto à comunidade intelectual francesa” (ORTIZ, 1985, p. 50-51).

superação da consciência, ganhando uma característica diferente¹⁴⁶ a cada superação que a consciência realiza ou é capaz de realizar. Essa proposta de entendimento específico referente ao senso comum dotado de níveis de consciência permite diferenciá-lo de outros tipos de conhecimentos não sistematizados já anteriormente definidos e diferenciados (tal como ideologia¹⁴⁷, bom senso, etc.). Nesse conjunto, estar-se-ia estabelecendo as bases de uma concepção subjetiva¹⁴⁸ do pensamento social, com capacidade para discutir a relação entre o senso comum e a educação no pensamento brasileiro.

Reconhecendo esse processo, neste ponto da discussão, é possível, então, apontar objetivamente que não estou tentando reconstruir Paulo Freire, nem muito menos definir Hegel como se ele fosse referência principal de Paulo Freire. Essa aproximação não é nova ou original, visto que estudiosos de Paulo Freire já identificaram a importância do tema da consciência em Paulo Freire e a influência hegeliana em seus escritos.

A possibilidade de conduzir uma aproximação sutil com Hegel, por si só, constitui um grande desafio, considerando a quantidade de textos críticos e contribuições já tecidas relacionadas aos limites e às potencialidades contidas na proposta filosófica hegeliana. É possível, inclusive, localizar brevemente três grandes correntes de pensamento, que, claramente, inverteram a dialética e consolidam-se como posturas filosóficas destoantes da proposta hegeliana original, seja com Schelling e o abismo irracional da Vontade; Kierkegaard e o paradoxo da existência do indivíduo, e Marx com o processo produtivo da vida e a sua inversão dialética. Em comum, essas linhas expuseram os limites do *absolutismo da ideia* como crítica basilar da filosofia hegeliana, tal como constata Hannah Arendt (2000) em sua crítica à metafísica de Hegel, conforme apresentado no capítulo primeiro. Sobre essa mesma crítica, Zizek constata:

Poderíamos considerar que a filosofia dos últimos dois séculos constituiu-se por um distanciamento de Hegel. Hegel encarna o monstro do ‘panlogicismo’, da mediação dialética total da realidade, da dissolução total da realidade no automovimento da

¹⁴⁶ Uma mudança de qualidade e de essência, como será apresentada na sequência dessa discussão.

¹⁴⁷ Freire não apenas alicerça a sua teoria pedagógica na concepção de consciência, como articula um par dialético que é diferenciado em relação à ideologia. Segundo identifica, precisamente, Novoa, “Paulo Freire, como pedagogo, viu-se diante de um segundo tema, companheiro inseparável dessa reflexão sobre a consciência: a ideologia. Ideologia e consciência, consciência e ideologia, entendidos como um par dialético e, enquanto tal, em constante oposição e complementação, são o núcleo de todo o trabalho educativo e estão presentes tanto na fundamentação como na busca pedagógica, no método psicossocial ou na dimensão política de seu pensamento” (1981, p. 25).

¹⁴⁸ Como discutido no capítulo primeiro, utilizo a dimensão subjetiva no sentido mais específico, ou seja, contida no interior do pensamento do sujeito social. Uma dimensão mais teórico-dedutiva, que, posteriormente, será confrontada com a dimensão mais histórico-social e, assim, objetiva. Essa separação é para fins analíticos, levando em conta a inspiração bourdiana de compreensão do real, onde objetividade e subjetividade não estão dissociadas, mas que necessitam ser reconstruídas em separado, para que uma proposta teórica seja, antes de tudo, uma organização de fácil compreensão e tenha algum potencial analítico.

ideia; frente a esse monstro, afirmou-se de maneiras diversificadas o elemento que supostamente escaparia à mediação do conceito (2003, p.13).

Essa identificação da influência de Hegel nos escritos de Freire já foi devidamente mapeada e discutida por comentadores dos escritos freireanos. Uma aproximação defendida por Mantovani (2011), por exemplo, em que seria possível identificar “uma reciprocidade teórica e epistemológica entre a *formação* dialética da consciência em Hegel e as condições ontológicas da *educabilidade* em Paulo Freire” (2011, p. 43). Da mesma forma, Scocuglia (2001, p. 58-59) reforça essa referência hegeliana em Freire:

Nessas passagens da *Pedagogia do oprimido* aparece a influência da filosofia hegeliana, na priorização das esferas da consciência e da ideologia, especialmente no destaque dado à ‘relação senhor-escravo’ e à transformação da realidade mediante a transformação da consciência escravizada.

Existe, inclusive, uma obra inteiramente dedicada a mapear essa relação, intitulada *Fundamentos dialéticos da pedagogia do oprimido* (2013), escrita por João Alberto Wohlfart, com um sem número de relações teóricas apontadas ao longo de toda a obra. Em outros termos, o que estou propondo, na sequência da discussão, não seria um absurdo filosófico ou epistemológico, nem muito menos uma identificação inovadora de um Freire com influência hegeliana. O que proponho na realidade, é uma nova forma de diálogo entre os dois pensadores, que não foi estabelecida até então nesses termos.

Uma proposta de aproximação com Hegel

De forma introdutória, a aproximação com as propostas teóricas subjacentes em um pensador clássico da filosofia faz-se relevante neste ponto do trabalho na busca por fundamentar uma definição de senso comum por uma filosofia da consciência. Proponho percorrer uma parte específica do conhecimento filosófico produzido por Hegel, juntamente com alguns pensadores que buscaram travar novos diálogos com ele, buscando, assim, propor um novo conceito de senso comum. O objetivo principal não será construir uma análise da proposta teórica de Hegel, mas partir da discussão específica em relação ao seu entendimento relativo à sua concepção de consciência ingênua.

Identificando-se nessa definição proposta a possibilidade de cercar as características mais relevantes no que diz respeito ao funcionamento interno do pensamento, ou seja, o ponto de interesse pretendido na teoria de Hegel está focado na sua discussão da consciência do

indivíduo, uma espécie de socialização individualizante. O que conduz a um entendimento inicialmente interno da consciência individual, que, quando limitada pela consciência ingênua, enfrenta dificuldades de percepção limitadora frente à possibilidade de compreensão mais alargada da realidade. Para tanto, escolho trabalhar com a introdução da obra: *Fenomenologia do Espírito* (2000), compreendida como uma das três pontas da sua proposta filosófica, que, além do Espírito, também envolve a sua concepção de Natureza e de Lógica.

Neste recorte inspirador, encontra-se não apenas uma apresentação da fundamentação que constitui teoricamente o realismo ingênuo, mas a oportunidade de identificar como esse mecanismo opera internamente na consciência do indivíduo. Em outras palavras, será possível acompanhar como o pensamento ingênuo ocorre em diferentes etapas e níveis de consciência que cada uma apresenta, para pensá-las como tipos específicos de senso comum. Em forma de problemática, seria possível propor a seguinte questão: Como um representante clássico da filosofia compreende a consciência ingênua? Ou, em outras palavras, invertendo o título da obra escrita por Jean-Marie Lardic (1994) sobre Hegel, intitulada *Como o senso comum compreende a filosofia*¹⁴⁹, proponho aprofundar: Como uma parte da filosofia de Hegel permite compreender o senso comum?¹⁵⁰

Objetivo, assim, cercar as qualidades internas desse entendimento de consciência ingênua, as suas características de formação da consciência, para posteriormente, compreendê-las dentro de uma definição de *senso comum de consciência* que desejo propor. Em outras palavras, neste ponto do capítulo terceiro, não estou apropriando-me da concepção de senso comum de Hegel, mas os seus entendimentos relacionados à sua concepção de consciência ingênua, que pretendo inspirar-me na construção de uma nova definição de senso comum. Assim, define Ortiz sobre essa postura de utilizar Hegel para criação de novas categorias interpretativas, “não se trata mais do Hegel filósofo, ou do comentário crítico dos exegetas, os princípios filosóficos perdem em abstração e se transformam em categorias sócio-políticas para o entendimento de uma realidade concreta” (ORTIZ, 1985, p. 57).

¹⁴⁹ Uma clara inspiração da problemática proposta na obra intitulada *Como o senso comum compreende a filosofia* (1994), onde Jean-Marie Lardic retoma um artigo escrito por Hegel e editado por ele em parceria com Schelling em janeiro de 1802, deu origem ao primeiro volume do *Jornal Crítico de Filosofia*. A recuperação desse artigo e a sua contextualização resultaram na obra que recebe o título original de “*Como o senso comum compreende a filosofia – A propósito das obras do Sr. Krug de autoria de G. W. F. Hegel*”. Uma discussão da obra está presente na tese de Elli Benicá (2002, p.50-53).

¹⁵⁰ Existe uma pesquisa que problematiza a concepção de senso comum de um conjunto de filósofos, entre eles, a concepção de senso comum como elemento inato na natureza do ser de Hegel, presente na dissertação de mestrado de Soares, intitulada *Senso comum e filosofia* (1997).

A própria escolha de Hegel para compor essa discussão no capítulo de fundamentação teórica sobre o senso comum, deve-se à pretensão filosófica que ele apresentou em seu tempo. A pretensão de elevar a filosofia, como base de um novo método ao patamar de ciência, faz de Hegel um dos nomes mais importantes no que diz respeito à construção das bases precursoras do método científico e da própria ciência moderna. Japiassu (1981) identifica precisamente o papel de Hegel neste processo, ao afirmar: “O projeto de Hegel, por exemplo, visava a estabelecer as categorias da cientificidade da ciência, bem como o fundamento e justificação do conceito de ciência. Para ele, a Ciência da Lógica é a ciência filosófica. Em outras palavras, ele pretendeu fundar uma ‘ciência da ciência’” (1981, p.177).

Na leitura da introdução da obra *Fenomenologia do espírito* (2000), identifico um relato bastante lúcido sobre algumas das principais características do que Hegel chamou de “consciência ingênua”. Minhas pretensões em relação aos estudos de Hegel limitam-se a acompanhar e refletir sobre a descrição do autor a respeito do movimento interno do pensamento que chamou de “natural” e acompanhar características da trajetória que Hegel apresenta como movimentos anteriores à consciência filosófica. Essa trajetória narra o caminho da consciência até chegar ao saber absoluto, um processo em que a consciência figura como o elemento central em que o espírito desenvolve-se. Essa discussão apresenta uma riqueza didática que não pode ser ignorada.

A escolha de trabalhar com uma pequena parte de sua obra merece algumas ressalvas. Em primeiro lugar, assumo o risco de permanecer em uma aparente superficialidade frente à totalidade da obra hegeliana, que, obviamente, não se faz completa apenas na leitura e na discussão desse fragmento. Assumo ademais a crítica sofrida anteriormente por Martin Heidegger, em sua obra: *El Concepto hegeliano de la experiencia* (1960), que privilegiou apenas a introdução da obra para pensar o conceito de experiência de Hegel. Essa opção é, portanto, justificada e deve-se a uma escolha estratégica que não está alicerçada na totalidade da proposta filosófica hegeliana, muito menos possui uma aceitação ou filiação com a sua concepção de ciência ou da existência de um pensamento ou verdade absoluta. Em segundo lugar, não tento filiar-me a nenhuma posição interpretativa da existência ou não de unidade¹⁵¹

¹⁵¹ Não me posiciono formalmente se a obra: *A Fenomenologia do Espírito* constitui ou não uma Paidéia como faz, por exemplo, a proposta de Hyppolite (1999) que sustenta a ideia de que seria possível identificar elementos da formação iluminista de seu tempo. Ou mesmo como defende Labarrière (1968) que, em grande medida, identifica a existência de uma unidade total interna da obra de Hegel, ou seja, a introdução e o restante da obra constituiriam uma totalidade coesa que Alexandre de Moura Barbosa, por exemplo, assume como pressuposto de seu ensaio intitulado *Ciência e Experiência: um ensaio sobre a fenomenologia do espírito de Hegel* (2010).

entre a referida introdução e o restante da obra de Hegel, como definido em maiores detalhes no capítulo primeiro.

Utilizo também alguns estudos que já versaram sobre elementos relevantes dos escritos de Hegel, principalmente aqueles que aproximam a sua concepção de consciência ingênua com a presente discussão proposta sobre o senso comum. No trabalho intitulado *A Crítica de Hegel ao Realismo Ingênuo* (2005), Rafael Claudio Guisolfi desenvolve uma discussão referente ao interesse de Hegel sobre um tipo específico de senso comum, o chamado realismo ingênuo, com base na análise da obra *Fenomenologia do espírito*. Outro trabalho denominado *Hegel, a razão quase enlouquecida* (1991), de Konder segue a mesma linha, realizando esse movimento de aproximação de Hegel com a temática do senso comum. Sobre isso, afirma:

O filósofo se insurgia contra essa preguiça mental, contra essa covardia intelectual, que se encastelava numa fortaleza denominada 'senso comum'. Na realidade, esse "senso comum" servia para legitimar uma aparelhagem conceitual incapaz de pensar a novidade qualitativa na experiência humana [...]. Era preciso elaborar um novo sistema, um novo quadro de conceitos e categorias, para ajudar as pessoas a superar as limitações desse 'senso comum' (KONDER, 1991, p. 43-44 grifo do autor).

Além desses dois comentadores, convido para esta reflexão o filósofo sloveno Slavoj Žižek, com a sua obra que discute Hegel através de Lacan, intitulada *O mais sublime dos históricos* (2003). Para situar o desafio que pretendo enfrentar com Hegel, deixarei de lado toda a referência explícita à obra histórica ou filosófica¹⁵², focando-me nos níveis de consciência propostos em sua discussão.

Hegel: Certeza sensível como senso comum de consciência

Na leitura da obra de Hegel, emergem diferentes nomenclaturas para cercar o pensamento comum, uma espécie de *certeza sensível*, que parte de um *realismo ingênuo*, um *empirismo vulgar* que apresenta como resultado um *saber aparente e enganoso*. Essas percepções constituem uma forma de consciência de ordem natural, que surge automaticamente como uma espécie de obstáculo necessário no caminho de quem busca

¹⁵² A respeito, ver outros trabalhos como os de Guisolfi (2005); Žižek (2003); Barbosa (2010).

alcançar o que chamou de uma reflexão superior. Por outro lado, é exatamente essa certeza sensível que permite ao sujeito uma forma primeira de acesso ao mundo (HEGEL, 2000).

Nesse processo, é reconhecido o papel que o paradoxo resultante da dialética de Hegel possui na crítica ao conhecimento ingênuo. Em outros termos, corporifica uma tentativa de captar a substância sobre como o sujeito reflete sobre a realidade, já que dialoga de forma crítica com o senso comum. Sobre essa questão, é possível identificar, nas palavras de Žižek, a importância do referido processo, pois, assim,

poderíamos aproximar-nos do paradoxo fundamental do processo dialético hegeliano: ele se caracteriza por dois traços que à primeira vista parecem contradizer-se, ou mesmo excluir-se mutuamente. O principal motivo da crítica hegeliana à teoria do conhecimento ‘ingênuo’, do ‘bom senso’, consiste em censurá-la por apreender o processo do conhecimento segundo o modelo de uma descoberta, de uma penetração no domínio do já-dado: supõe-se que tomemos conhecimento de uma realidade tal como já existia antes desse processo. Essa teoria ‘ingênuo’ desconhece o caráter constitutivo do processo de conhecimento quanto a seu objeto, a maneira como o próprio conhecimento modifica seu objeto, dá-lhe, através do ato de conhecimento, a forma que ele possui enquanto objeto de conhecimento (ŽIZEK, 2003, p. 31).

Assim, é possível identificar em outras interpretações de Hegel uma crítica bem fundamentada em relação ao relativismo existente em outras concepções filosóficas vigentes no seu período, principalmente quando elas buscavam nos conhecimentos cotidianos elementos de sustentação de sua validade, sem a exposição dos critérios de tal intento. Essa postura crítica que Hegel assume em relação ao “bom-senso” é, por ele, identificada como mediador do conhecimento altamente limitado e insuficiente. O que é bastante relevante para compreender os desdobramentos de sua proposta crítica ao realismo que chamou de ingênuo e aos limites que outros pensadores colocaram no bom-senso, elemento positivo contido no senso comum. Em uma passagem, Žižek verifica a postura de Hegel frente ao senso comum e a sua pretensão filosófica:

Habitualmente, retemos dela apenas a ideia de que o senso comum, o entendimento, procede abstratamente, abarcando toda a riqueza do objeto numa determinação particular [...]. Longe de chorar esta perda, o gesto fundamental de Hegel é, antes, um elogio a esse imenso poder do entendimento que é capaz de ‘abstrair’, isto é, desfragmentar a unidade imediata do vivo (ŽIZEK, 2003, p. 21).

Passo, a partir deste ponto a apresentação das características do realismo ingênuo, em um mapeamento conjunto de um fragmento introdutório dos escritos de Hegel (2000), para, posteriormente, propor uma construção conceitual relativa ao senso comum em diálogo com Paulo Freire, trazendo uma unidade para ambas as discussões propostas.

Hegel e a crítica ao realismo ingênuo

Diferente do que defendia Sócrates, que o diálogo seria um caminho por excelência para a construção do fazer filosófico, Hegel aponta para a sua concepção de que o único caminho do pensamento filosófico encontra-se no que chamou de espírito filosófico, ou seja, fechado na própria reflexão da consciência do “eu” individual. Conforme define Barbosa, “ao tratar da experiência da consciência em um certo ponto, fica claro que se trata de uma experiência do espírito em seu reconhecimento na consciência” (2010, p. 11). Essa espécie de “fechamento da filosofia ao mundo”, que pode ser identificado na proposta de Hegel, será o ponto de partida, em que será possível acompanhar a discussão que chamarei aqui de “interna” ou da ordem da consciência sobre o senso comum. Hegel ilustra as consequências desse fechamento ou autolimitação intelectual, em uma passagem muito ilustrativa, ao tratar da fé:

Outrora tinham [os homens] um céu dotado de vastos tesouros de pensamentos e imagens. A significação de tudo que existia estava no fio de luz que o unia ao céu; então, em vez de permanecer neste [mundo] presente, o olhar deslizava além rumo à essência divina: uma presença no além – se assim se pode dizer (HEGEL, 1992, p.25).

O realismo ingênuo é, de maneira geral, enquadrado por Hegel como um saber inferior, necessitando sempre ser confrontado, testado e, sempre que possível, superado. A proposta de Hegel em estabelecer uma crítica ao realismo ingênuo supera as críticas simplistas direcionadas a um tipo limitado de conhecimento, inaugurando, assim, uma nova forma de filosofar. Em grande medida, a sua crítica revela uma clara oposição à tradição filosófica conhecida como idealismo objetivo. Hegel apresenta uma proposta metodológica de uma filosofia que prima por uma visão ampla que contemple uma tentativa totalizadora do conhecimento e do próprio ato de conhecer, para além de uma interpretação unilateral da realidade. Essa proposta de oposição frente ao pensamento comum constitui uma característica marcante nos escritos do filósofo. Guisolfi aponta para a centralidade desse processo:

O senso comum sempre foi um problema abordado pela filosofia. Sendo que muitas vezes o problema poderia transformar-se em rival, opositor ou em algo a ser

combatido [...]. Em outras palavras, a filosofia instaura-se desde suas origens como um contraponto ao senso comum. O filósofo, dessa maneira, sempre procurou compreender, analisar, se aprofundar e, quando necessário, criticar e superar o que o homem imerso no senso comum simplesmente vive e aceita como tal, sem reflexão ou crítica (2005, p. 5).

A primeira característica mais forte do senso comum é o seu inseparável imediatismo na apreensão da realidade. Uma espécie de aceitação sem grande questionamento ou verificação. Porém, o que não fica claro nesse tipo de entendimento é o processo interno que a consciência realiza para libertar-se ou fixar-se no senso comum. Deste ponto em diante, será possível identificar quais são as características internas que constituem o movimento interpretativo da consciência ingênua e quais são os principais elementos que a caracterizam. Em outras palavras, pretendo acompanhar a análise interna do que Hegel chamou de caminho da consciência, identificando detalhadamente as suas características definidoras.

Entendido como uma espécie de empirismo vulgar, segundo Hegel, configuraria uma postura de aceitação da realidade de forma imediata e simples. Se não fosse superada, acabaria sempre por limitar a capacidade racional do sujeito. O próprio sujeito não seria capaz de perceber a sua própria limitação em sua busca por captar a realidade externa e, neste sentido, o senso comum não constitui necessariamente um processo consciente. Guisolfi (2005, p.8), ao definir esse processo para Hegel, afirma que,

para o senso comum, cabe ao eu ou ao sujeito conseguir captar aquilo que se apresenta sensivelmente na sua frente, sendo que somente se conseguir efetivar esta tarefa é que conseguirá alcançar o conhecimento verdadeiro. Esta tarefa, analisada exteriormente, parece não ser difícil, tanto que o senso comum acredita efetivá-la, porém se analisada internamente, como está proposto por este trabalho, verifica-se a sua impossibilidade.

A consciência ingênua constituiria então um tipo de conhecimento, mas, devido às limitações dela, necessitaria ser superado para chegar, como defende Hegel, a construir um “saber absoluto¹⁵³”. Para Hegel, o próprio percurso da certeza sensível já é um percurso de conhecimento, constitui, por si só, um tipo específico de conhecimento. Entre as intenções possíveis de serem identificadas na obra *Fenomenologia do Espírito* estaria a de apresentar o caminho intelectual vivido pelo próprio de Hegel. Uma espécie de auto-análise descritiva da

¹⁵³ Para não deixar esse ponto sem nenhuma explicação, temos uma reflexão geral feita por Žižek relativa à pretensão de Hegel ao sustentar o saber absoluto (SA): “Temos de levar em consideração o lugar exato de onde ele surge: o fim da “fenomenologia do espírito”, o ponto em que a consciência se “desfeticiza” e, com isso, torna-se capaz do saber verdadeiro, do saber no lugar da verdade, e portanto da “ciência” no sentido hegeliano. Como tal, o SA não passa de um “scilicet”, de um “você pode saber” que abre espaço para o desenvolvimento da ciência(da lógica etc.) (ŽIZEK 2003, p. 123).

ação dos processos envolvidos no pensar, ou seja, a narração da própria elevação consciente que parte de um saber ingênuo até chegar ao saber absoluto (HEGEL, 2000).

O mais interessante para meus objetivos, seria compreender melhor o movimento racional ancorado nas duas primeiras etapas de apreensão da realidade, ou seja, a refutação da certeza sensível e a sua passagem para a percepção, dois momentos que constituem a consciência ingênua em Hegel. Assim, justifico um recorte mais específico da totalidade do processo que o pensador descreve, deixando de fora um elemento que seria o resultado metafísico destacado por ele, como um tipo de pensamento filosófico que aponta para o potencial de consolidar a sua concepção de ciência como um saber absoluto¹⁵⁴.

Cabe, ademais, avançar numa distinção conceitual entre o que Hegel chama de verdade e o que constitui, para ele, uma certeza. Definida uma distinção inicial sobre o léxico hegeliano, encontro uma distinção suficiente sobre esse ponto apresentado por Guisolfi (2005, p.18), em que “a verdade diz respeito ao objeto em seu em si, em ‘sua verdade’, ao passo que a certeza diz respeito ao sujeito ou ao saber que a consciência tem do objeto, ou seja, diz respeito ao saber da verdade pela consciência”.

Dito isso, tem-se o desafio de cercar a proposta de um entendimento mais profundo no que diz respeito à certeza definida por Hegel, o que chamou de vir a ser. Observar o movimento da consciência em ação, que constitui, nas palavras do próprio Hegel (2012, p.75), “a série de figuras que a consciência percorre nesse caminho é, a bem dizer, a história detalhada da formação para a ciência da própria consciência”.

Para Hegel, a forma primeira de conhecimento é a certeza sensível, uma forma de sabedoria menos sofisticada e facilmente enganosa, mas, ao mesmo tempo, a forma mais comum de conhecimento, pois figura como a forma primeira de acesso à realidade. Seria uma espécie de pensamento natural, no sentido de ser o mais próximo de um pensamento primeiro, eminentemente intuitivo. A tendência de acreditar no poder que dessa forma de acesso à realidade como suficiente resultaria em um primeiro engano, ou seja, uma ingenuidade “natural” com que acredita inicialmente poder intuir da realidade à sua verdade, sem mediações, reflexões elaboradas intuitivamente sem colocá-las a prova. Segundo Zizek, o movimento da consciência descrito por Hegel, “já no começo, na ‘certeza sensível’, o

¹⁵⁴ Atualmente, um conjunto bem significativo de pensadores reconhece que tanto o pensamento filosófico ou científico, possuem inúmeros problemas e limitações, assim como ocorre com o senso comum. Mas as limitações de ambos são de ordens distintas e de níveis de complexidade completamente diferentes. Neste ponto, muito mais próximo da concepção do pensamento como uma busca por significado de estar no mundo, presente nas reflexões de Paulo Freire que já apresentamos anteriormente e que serão retomadas no fechamento deste capítulo e que justificaria o recorte anteriormente apresentado.

movimento dialético é acionado pela discordância entre o que a consciência ‘quer dizer’ e o que efetivamente diz” (ZIZEK, 2003, p.100).

Exatamente no momento em que a consciência coloca-se à prova, ou seja, as verdades encontradas através da certeza sensível são apresentadas, confrontadas ou mesmo criticadas, começa-se a experimentar o caminho do conhecer. Hegel afirma que esse processo é interno e solitário, não pode ocorrer de fora para dentro. Por esse motivo, ele apenas descreve como esse processo ocorre com ele, no interior da sua própria consciência, contido na introdução da Fenomenologia, sem, com isso, pretender “ensinar” um único ou universal caminho que levaria a um verdadeiro pensar filosófico.

Em um segundo momento, em que os achados pretensiosos da certeza sensível materializam-se como verdade imediata para o sujeito, eles precisam transformar-se em exemplo para serem comunicadas a outrem. Quando existe a possibilidade da consciência distinguir a certeza sensível e o que constitui um exemplo dela, presenciamos de uma mediação. Quando abstraímos a realidade e queremos comunicar essa reflexão, normalmente é nos solicitado um exemplo prático dessa abstração. Esse movimento forçaria, então, o sujeito a refletir de forma mediada com a realidade. Nas palavras de Hegel: “[ela] recebe como conteúdo a forma que é ela mesma, e tem, portanto, valor de linguagem. É a força do falar como tal que realiza o que há por realizar” (HEGEL, 1975, p. 69).

Esse desafio coloca a necessidade de apresentar uma espécie de prova do seu saber, da sua percepção, tratando-se da realidade vivida. Esse movimento de mediação contém em si o seu elemento de superação pelo próprio descaminho que a certeza sensível leva ao seu proponente. A tendência à superação dá-se pela sua singularidade, que será sempre limitada frente à complexidade do real. O sujeito dotado da certeza sensível crê poder acessar o objeto que explica como objeto tal. Em outras palavras, acredita que a sua visão ou a sua explicação em relação ao objeto é o próprio objeto. Após materializar o exemplo, ele acaba por perceber que o que construiu como a verdade sobre o objeto era apenas uma explicação ou explanação parcial em relação a ele. Segundo o próprio Hegel (1992, p. 75), “o objeto portanto deve ser examinado, a ver se é de fato, na certeza sensível mesma, aquela essência, que ela lhe atribui; e se esse seu conceito – de ser uma essência – corresponde ao modo como se encontra na certeza sensível”.

Outra limitação contida na certeza sensível é o fato dela possuir uma espécie de imperativo de ser comunicada pela linguagem, que expressa a necessidade de dizer o que percebe para outra pessoa, uma espécie de reconhecimento. Essa certeza quando comunicada,

passa a ser confrontada com outras certezas sensíveis, passando pela transformação do que era uma consciência particular, em linguagem universal. Nesse momento, Guisolfi (005, p. 54), adentra num paradoxo interessante:

Isto se dá porque a consciência precisa dizer o que visa ou o que quer dizer (ou seja, o objeto) em sua imediatez e singularidade, mas ao dizê-lo torna o seu dizer impossível, pois de fato não o consegue dizer como pretende (imediatez e singular), uma vez que a linguagem somente consegue processar com o universal, pois é da natureza da linguagem somente poder expressar o universal, pois tem acesso negado ao ser sensível de forma imediata e que consiga manter sua singularidade.

Aqui, é possível identificar uma primazia do objeto frente à consciência. Como movimento de conhecimento, uma espécie de caminho do conhecer que, após, materializar-se como primeira experiência, transforma-se em um descaminho. Essa trajetória é importante, já que eleva a consciência a reconhecer a limitação dessa forma de experimentação e a buscar outras alternativas. A comunicação é central nesse processo, pois traz à tona o que a consciência individual deduziu, fazendo com que essa dedução seja colocada à prova de forma universal, perdendo, assim, a sua particularidade, o que dará origem a um segundo processo intelectual.

No momento em que a consciência percebe a limitação que o saber imediato possui, um movimento contrário ocorre, ou seja, a passagem da verdade sobre o objeto para a verdade da consciência. Com o confronto do exemplo comunicado pela fala e a sua conseqüente limitação frente ao universal, apenas o “eu” restou após esse confronto. O que era, inicialmente, uma busca por compreender o objeto resulta em uma nova tentativa frustrada de manter o imediatismo, mas, agora, colocando-se como verdade da consciência, o que seria o movimento automático da própria consciência.

Esse segundo movimento que Hegel descreve emerge, então, como um novo movimento intelectual, uma nova estratégia da consciência. Porém, apesar de constituir um movimento intelectual oposto ao primeiro, ainda mantém o imediatismo como forma de acesso ao real. Para Hegel, “agora, pois, a força de sua verdade está no Eu, na imediatez do meu ver, ouvir etc. O desvanecer do agora e do aqui singulares, que visamos, é evitado porque Eu os mantenho” (1992, p. 77). Percebendo a impossibilidade de compreender o objeto, a consciência abandona o objeto e passa a especular, impondo uma verdade da consciência do próprio sujeito.

O objeto, que deveria ser o essencial, agora é o inessencial da certeza sensível; pois ela agora se encontra no oposto, isto é, no saber que antes era o inessencial. Sua

verdade está no objeto como meu objeto, ou seja, no ‘visar’ [meinem/Meinen]: o objeto é porque Eu sei dele (HEGEL, 1992, p.77 - grifos do autor).

Esses dois movimentos compreendem o realismo ingênuo ou a consciência ingênua. O imediatismo em busca da verdade não é abandonado. Na realidade, a consciência esgota as possibilidades de manter o imediatismo, uma espécie de caminho natural, uma trajetória intelectual mais fácil de dedução da realidade, por isso mesmo, constitui a forma primeira. Essa atitude de separar a consciência “eu”, do objeto “mundo exterior” é mantida como característica da certeza sensível. A tentativa de impor como verdade o que os sentidos apresentam pela via do imediato e do particular constitui um quadro de características que Hegel identifica como basilares para definir a certeza sensível como um conhecimento limitado.

Ora, o objeto e o Eu são universais: neles o agora, o aqui, e o Eu – que ‘viso’ – não se sustêm, ou não são. Com isso chegamos a [esse resultado de] pôr como essência da própria certeza sensível o seu todo, e não mais apenas um momento seu – como ocorria nos dois casos em que sua realidade tinha de ser primeiro o objeto oposto ao Eu, e depois o Eu. Assim, é só a certeza sensível toda que se mantém em si como imediatez, e por isso exclui de si toda oposição que ocorria precedentemente (HEGEL, 1992, p.78).

A limitação é expressa somente quando esse movimento da consciência apresenta-se como pretensão de uma verdade comunicada. Quando a consciência utiliza mediações e relações, ela acaba perdendo a sua singularidade, pois precisa relacionar-se com os demais objetos existentes, no mínimo, para negar a existência deles e colocar-se em seu lugar como uma verdade maior ou superior. A certeza sensível identifica uma necessidade especial de reflexão sobre a consciência do sujeito, possibilitando os caminhos internos do pensamento do sujeito em busca de explicar o mundo por verdades, mas esse processo ainda não chegou ao fim. Ao perceber que a crença no imediato não se sustenta, quando colocado em movimento, uma espécie de movimento do entendimento que compreende conscientemente a experiência em busca do saber, um projeto de conhecimento, esse movimento leva em conta o que já foi elaborado, construindo um diálogo com o estabelecido. Segundo identifica Guisolfi (2005, p. 79):

Assim, o conhecimento da certeza sensível não passa de um projeto de saber que não deu certo; não passa de uma pretensão não alcançada, de uma pretensão não efetivada. A conclusão ou o resultado da certeza sensível não diz respeito a sua proposta, [...] mas pelo contrário, corresponde a sua ruína e a sua destruição enquanto verdadeira e que possa dar conta do absoluto.

Seguindo o movimento da consciência em busca da experiência do saber, existe um momento de ruptura onde, em parte, supera-se o realismo ingênuo e passa a utilizar o que Hegel chamou de *percepção*. No momento em que a certeza sensível falha em seus caminhos de busca de saber absoluto, o sujeito passa a desconfiar da sua própria forma de conhecer, já que ele não conseguiu estabelecer como resultado um saber absoluto válido. Conforme identifica Zizek (2003, p. 108),

‘nós’ podemos ver que não há nada onde a consciência acreditava ver algo, mas nosso saber pode ser produzido por essa ilusão, ela é um movimento interno dele. Quando se desfaz a ilusão, resta, ainda assim, o lugar vazio onde ela foi possível – não há nada além do fenômeno exceto esse nada, e isso é o sujeito. Para encarnar o fenômeno como fenômeno, o sujeito já teve, de fato, que ultrapassá-lo, mas para encontrar ali apenas sua própria passagem.

Esse movimento intelectual não ocorre sem deixar vestígios, já que o resultado desse processo é a emergência do que Hegel identificou como um tipo de ceticismo negativo, um abandono do que chamou de consciência natural. Barbosa define que “esse trajeto não é percorrido sem representar para a consciência natural – em sua imediatidade – um ‘trauma’, um ‘mal-estar’, pois tudo que tinha por certeza ser verdade é falso. Isso a leva, por fim, a uma posição cética” (2003, p. 20).

A primeira lição evidente da experiência da certeza sensível constitui a necessidade de questionar, refletir sobre a sua percepção, movimentos que permitam a mediação com a realidade e com os saberes existentes em sua confrontação com os outros sujeitos e seus “eus” existentes. Teria, nesse ponto, um elemento social e coletivo de verdade? Essa problemática é identificada por Honneth (2003; 1992), como uma espécie de individualização socializante, na qual o indivíduo e a sua singularidade vinculam-se às formas dadas socialmente de existência. Já Habermas (1968, p. 96) realiza o seguinte diagnóstico da questão:

Porque Hegel não vincula a constituição do eu à reflexão do eu solitário sobre si mesmo, mas a compreende a partir de processos de formação – a saber, de concordância comunicativa de sujeitos contrapostos – não é reflexão como tal que é decisiva, mas o *medium* no qual a identidade do universal e do singular se estabelece.

Esse movimento de superação da crença que consiste em crer que o objeto constitui algo dado só ocorre graças à possibilidade de seu questionamento e crítica, realizados pela linguagem e pelo confronto de diferentes percepções. O que nos leva a identificar a existência de uma ação de mediação comunicativa da consciência, um ingrediente bastante rico para pensar o senso comum e a opinião, que pretendo resgatar posteriormente.

No momento em que a consciência percebe que o seu objeto não é o particular, o universal abre caminho para uma nova forma de perceber a realidade. A certeza sensível passa de protagonista da consciência para uma espécie de meio que resulta na percepção, que consiste em uma nova oportunidade que se abre para uma nova forma de pensar e conhecer.

Se, na certeza sensível, existia a pretensão de compreender a realidade do mundo pelo singular, no caso da percepção, isso, inverte-se e existe, então, uma negação do particular, uma espécie de verdade positiva, dando-se primazia ao universal. O universal é construído com base na necessidade de um saber, que se estabelece dentro e pela linguagem. Na percepção, tanto sujeito quanto o objeto são universais, porém, na relação entre ambos, será possível estabelecer qual deles é essencial nessa relação. Como essa relação dá-se por meio da linguagem, que constitui uma expressão universal, é capaz de estabelecer relações, reflexões e mediações sendo, portanto, uma superação do particularismo contido na certeza sensível, apesar de ainda estar contida nela como universal. Hegel identifica que a consciência acaba por encontrar o oposto do que procurava, em outras palavras, ao firmar-se no universal encontrou o singular.

Tornou-se um universal a partir do ser sensível; porém esse universal, por se originar do sensível, é essencialmente por ele condicionado, e por isso, em geral, não é verdadeiramente igual-a-si-mesmo, mas é uma universalidade afetada por seu oposto; a qual se separa, por esse motivo, nos extremos da singularidade e da universalidade, do Uno e das propriedades e também das matérias livres (HEGEL, 1992, p. 92).

É possível concluir nesse ponto, que, em um segundo movimento que a consciência realiza, ou seja, na esteira da consciência do sujeito em superar a certeza sensível, constrói-se a possibilidade de dar origem à percepção. Mas cabe ressaltar que, em ambos os movimentos da consciência, eles estão ainda contidos na concepção de consciência ingênua. Em ambos os casos, a verdade é apresentada apenas em uma parte da realidade, seja no particular ou no universal, sujeito e objeto. Apesar de identificar a capacidade que a percepção possui em realizar um movimento especulativo, reflexivo e crítico maior que a certeza sensível, ela ainda não consegue consolidar-se como saber suficiente por suas próprias limitações internas.

Sobre essas duas formas de consciência que compreendem limitações dela, é possível observar um conjunto bastante rico de características articuladas nos movimentos internos da consciência. Esse processo traria à tona a fragilidade da consciência ingênua, que será entendida, aqui, como senso comum nas afirmações que o sujeito acredita serem verdadeiras.

Este tipo de senso comum, quando comunicado, será entendido como opinião ou percepção frente à realidade, que não se sustenta se for realizado um exame detalhado.

Se, para Hegel, existe a necessidade de que todos os saberes ingênuos sejam expostos, criticados e superados, para que seja possível alcançar o saber absoluto, será no confronto entre saberes que se apresentam como absolutos que caberá à consciência estabelecer quais terão validade de saberes absolutos e quais não. Neste sentido, vê-se a possibilidade de estabelecer uma autocrítica interna, onde a consciência possuiria o seu próprio padrão de medida. Uma espécie de autossuficiência do “eu”, em relação ao mundo que o cerca. É o que identifica Zizek (2003, p.108) ao compreendê-lo como um elemento conclusivo nesse processo:

Essa leitura que identifica imediatamente o Sujeito com a Essência por trás da cortina deixa de lado a maneira como, para Hegel, a passagem da consciência à consciência de si implica a experiência de um fiasco radical: o sujeito (a consciência) quer perscrutar o segredo por trás da cortina, mas seu esforço fracassa, porque não há nada por trás da cortina, um nada que é o sujeito (grifos do autor).

Em relação a essa crença metafísica do pensar totalizante, identificada nesse último ponto, ela não será, aqui, discutida em maiores detalhes. Mas para não deixar essa questão tão aberta, trago uma passagem de Hegel (1975, p.140-141) sobre a pretensão do pensamento fechado na consciência do “eu”, quando ele afirma: “agora fica claro que, por trás da cortina que deve cobrir o interior [das coisas], não há nada a ser visto, a menos que penetremos nós mesmos atrás dela, tanto para que haja alguém para ver como para que haja alguma coisa a ser vista”.

Seguindo as pretensões iniciais, Hegel conduziu a uma fuga da estratégia clássica que trata de forma pejorativa a concepção de senso comum. Essa base permitiu identificar algumas categorias internas em sua concepção, que podem ser aproveitadas e ressignificadas em uma proposta de definição de *senso comum de consciência*. Até aqui, constato que a análise da introdução da *Fenomenologia do Espírito* de Hegel permitiu reconstruir algumas limitações intrínsecas do pensamento. Esses descaminhos em busca do conhecimento verdadeiro constituem, então, uma espécie de trajetória de experimentações, um processo que a própria consciência individual atravessa. Um movimento interno anterior a qualquer lógica mais racional e metodológica de pensamento.

Esse processo permitirá, agora, propor uma divisão interna da presente proposta conceitual de *senso comum de consciência* em duas categorias, uma espécie de senso comum

mais individual e empirista e outra dotada de um senso comum mais comunicativo e social. Em outras palavras, proponho duas definições de senso comum, a primeira de *senso comum de certeza sensível* e a segunda de *senso comum de percepção*. Analisar esse caminho da consciência consolida a materialização das características centrais na constituição racional da própria ciência moderna, ou seja, um caminho de experimentação com métodos em busca de validação dos achados em um modelo simples contido na consciência individual do sujeito. Tendo o seu “desenvolvimento”, é passível de ser identificado não apenas na análise da ciência ao longo dos seus períodos históricos de produção de conhecimentos, mas também ocorrendo no interior do pensamento de cada indivíduo, ao longo do seu próprio processo de pensar e explicar a realidade, dadas as devidas proporções nessa constatação.

Apenas nesse ponto do debate, é possível amarrar a relevância de tal inspiração hegeliana da consciência para o intento de tese. A possibilidade de ancorar uma perspectiva distinta que compreende o pensamento, apresentando formas de categorizar uma espécie de etapas de pensamento do sujeito, sem, com isso, dizer que essas etapas sejam obrigatórias ou que ocorram dentro de alguma ordem evolutiva ou etapista. Ao contrário, essas duas categorias abrem uma possibilidade de compreensão do senso comum dotado de diferentes níveis de consciência no interior do pensamento do sujeito, sem, para isso, precisar ancorar a presente proposta conceitual em teorias do campo da psicologia cognitiva ou da psicanálise.

Compreendo, assim, que o pensamento do senso comum seja possuidor de momentos diferentes que podem ser opinativos e da ordem do senso comum de essência negativa, mas, dependendo do processo vivido pelo sujeito, podem transformar-se em pensamentos mais racionais, críticos e refletidos, revelando um senso comum de essência positiva, como veremos no próximo item. Esses primeiros parecem constituir um caminho natural para Hegel, mas que podem ser entendidos como um caminho primeiro ou automático, em que seriam uma espécie de ponto de partida da consciência de todo o sujeito. Ela começa sempre por ser ingênua, parte para explicar a realidade pelo caminho mais simples, por isso, fácil e rápido, pelo conjunto de características já discutidas.

O que esse último apresenta é o potencial de ser gerador de uma falsa segurança, já que é compartilhado e bem aceito no cotidiano, principalmente quando os demais sujeitos próximos estiverem também limitados pelas mesmas limitações da consciência ingênua. Essas distintas formas de entender a realidade estão aqui presentes como uma estratégia que busca compreender uma parte do processo de construção da consciência do ser humano. Ele tenderá a pensar dentro das limitações que a sua consciência coloca, na busca por compreender e

explicar a realidade, ou seja, pelo estágio em que se encontra a sua curiosidade epistemológica, um tipo de senso comum estará ocupando também o seu lugar específico nesse processo.

Como pano de fundo, reconheço que existe, nessa concepção até então apresentada, a ideia que o sujeito com a sua consciência em formação, esteja ele sozinho ou mediado por pessoas presas ao pensamento ingênuo, dificilmente conseguirá superá-lo sem auxílio de lógicas mais complexas e profundas de percepção, tal como ocorre com o contato necessário dos sujeitos com o pensamento científico, acadêmico, ou mais aberto à humanização, que podem ser realizados principalmente na escola ou na formação universitária. Esses espaços educacionais não seriam livres do senso comum, como veremos na sequência da discussão, inclusive podem apontar para o fortalecimento desse princípio simplificador.

Não desejo, com isso, afirmar que não existam meios dos próprios indivíduos buscarem outras formas de superar as suas limitações formativas¹⁵⁵ e socialmente limitadoras. Sobre esse último ponto, segundo Japiassu (1981 p. 196), o sujeito não tem condições de realizar sozinho o “exame crítico dos valores e dos papéis que lhe foram mais ou menos ‘impostos’ por seu próprio processo educativo anterior”. No capítulo quarto, retomo esse ponto apresentando dados sobre os hábitos culturais do brasileiro. Mas, nesse particular, a escola cumpre uma função central, já que é tarefa do educador manter a inteligência dos educandos em constante despertar, conforme Japiassu: “despertar de sua curiosidade intelectual, ampliação de seu horizonte espiritual e desenvolvimento de seu espírito crítico” (JAPIASSU, 1981 p.198). Retomaremos esse ponto na segunda dimensão institucional, discutida no capítulo quinto.

Não pretendo sustentar a existência concreta ou mesmo universalizante de uma espécie de “etapas naturais ou automáticas da consciência”, que nem mesmo o próprio Hegel foi capaz de propor e que levaria a cair em uma interpretação ou concepção extremamente radical da autoanálise descrita na introdução de sua obra. Não será possível pontuar a existência comprovada do potencial de generalização dessa trajetória do pensamento, mas, apesar disso, as descrições de Hegel permitirão identificar mecanismos internos no senso comum, organizados em torno de duas categorias de pensamento que proponho nomear como: *O senso comum de certeza sensível* e *o senso comum de percepção*.

¹⁵⁵ Pode-se exemplificar através de hábitos culturais de leitura de livros, acessar bibliotecas, museus e teatros, fazer parte de grupos de teatro, poesia e outros. O poder dessas experiências não pode ser desprezado. Porém, para falar de forma precisa e para falar de forma acadêmica e científica de um contexto nacional específico, será necessário trazer dados sobre os hábitos culturais da população brasileira.

A proposta da criação dessas duas categorias permitirá compreender o senso comum em dois momentos e movimentos da consciência diferentes. E assim, será possível apontar a formação de duas categorias fundamentais para um conceito de senso comum, recuperando as contribuições de Paulo Freire, combinando-as, para finalizar a fundamentação teórica.

Freire e Hegel: Níveis de consciência e o senso comum de consciência

Até aqui, foram retomados detidamente a proposta de entendimento antropológico e pedagógico de um momento intelectual específico de Paulo Freire e uma inspiradora discussão da consciência ingênua de Hegel. No primeiro, tendo como núcleo central o processo de educação como inacabamento e abertura ao mundo, central na concepção antropológica e pedagógica de Freire, revela a sua proposta pedagógica como processo de humanização implicada na elevação dos níveis de consciência dos sujeitos. Ao mesmo tempo, a discussão dos níveis de consciência ingênua de Hegel permitiu timidamente ensaiar uma proposta de entendimento dentro de uma concepção de senso comum de consciência.

A proposta a partir daqui, será de sustentar neste capítulo de fundamentação teórica, “amarrando” e ligando essas discussões travadas entre dois pensadores. Expresso em outras palavras, será possível combinar o nível de consciência e curiosidade de Freire com o tipo de senso comum proposto pela inspiração hegeliana de *senso comum de consciência*. Para tanto, resgato um exemplo didático sobre a relação do sujeito frente ao entendimento da realidade, ou mais especificamente, focando na percepção do sujeito em relação aos processos físicos da água.

Resgato aqui um artigo escrito por Ernest Nagel chamado *Ciência e Senso Comum* (1961), que, apesar de utilizar uma oposição simples entre o senso comum e o pensamento científico (poderia facilmente figurar na categoria *senso comum de oposição*), apresenta uma narrativa bastante didática, que servirá para ilustrar o potencial operativo contido nesta proposta teórica¹⁵⁶. Nagel coincidentemente parte de uma premissa muito próxima da proposta até então estruturada sobre o primeiro tipo de senso comum, na qual a experiência de conhecer tende a iniciar-se pela busca de uma resposta imediata frente à realidade,

uma característica notável de muita da informação que adquirimos ao longo da experiência comum é a de que, embora essa informação possa ser suficientemente

¹⁵⁶ Ver capítulo primeiro, primeira parte – onde definimos as referências sobre o entendimento a respeito de categorias, e ver também Dahlberg (1978).

precisa dentro de certos limites, ela raramente é acompanhada por qualquer explicação que nos diga por que se deram os fatos alegados [...] quando o ‘senso comum’ tenta dar explicações para os seus fatos [...] as explicações carecem frequentemente de testes sobre a sua relevância para os fatos (NAGEL, 1961, p. 1-2).

O foco da discussão apresentado por Nagel está na postura do sujeito que acredita em “uma crença do senso comum, como a de que a água solidifica quando é suficientemente resfriada” (1961, p. 2). Logo em seguida, ele passa, então, a construir um longo relato, detalhando o processo que chamou de exemplo típico de senso comum:

a crença de que ‘em geral’ a água solidifica quando é suficientemente resfriada pode corresponder às necessidades das pessoas cujo interesse pelo fenômeno do resfriamento está circunscrito ao seu interesse em atingir os objetivos habituais da sua vida quotidiana, apesar de a linguagem utilizada na codificação desta crença ser vaga e carecer de especificidade. Essas pessoas podem por isso não ver qualquer razão para modificar a sua crença, mesmo que reconheçam que a água do oceano não congela, embora a sua temperatura seja sensivelmente a mesma do que a água de um poço quando começa a solidificar, ou que alguns líquidos têm de ser resfriados a um grau maior do que outros para mudarem para o estado sólido. Se forem pressionadas para justificar a sua crença perante estes fatos, essas pessoas podem talvez excluir arbitrariamente os oceanos da classe de coisas a que dão o nome de água, ou, como alternativa, podem exprimir uma confiança renovada na sua crença, defendendo que seja qual for o grau de resfriamento que possa ser necessário, os líquidos classificados como água acabam por solidificar quando são resfriados (NAGEL, 1961, p.3).

Nessa passagem em especial, seria possível acompanhar tanto a consciência ingênua, ou seja, um conjunto de afirmações baseadas em um tipo de certeza sensível que vai, gradativamente, chegando até o nível da percepção. Da mesma forma, seria possível observar, ali, um sujeito dotado de um fechamento frente à complexidade em relação ao mundo que Freire informou, limitado pela sua consciência ingênua pelo seu senso comum de certeza sensível. Esse sujeito ao longo de um diálogo desafiador, apresenta, paulatinamente, uma abertura mínima pela sua consciência, galgando espaço para a emergência de um senso comum de percepção. Passo a apresentar separadamente cada um dos movimentos da consciência em busca uma forma para explicar o movimento contido em um pensamento de senso comum, ligado diretamente ao tipo de curiosidade que acompanha cada uma dessas etapas.

O senso comum de certeza sensível e a consciência ingênua

Logo no início do exemplo, Nagel (1961, p.3) identifica “a crença de que ‘em geral’ a água solidifica quando é suficientemente resfriada pode corresponder às necessidades das pessoas cujo interesse pelo fenômeno do resfriamento está circunscrito ao seu interesse em atingir os objetivos habituais da sua vida quotidiana”. O engano do sujeito que acredita em uma perspectiva que explica rapidamente a complexidade do real revela um ímpeto que o conduz à crença da existência de um conjunto de respostas intuitivas que serão suficientes para viver o habitual, a rotina diária.

Esse ímpeto, por um lado, está formado pela primeira forma de curiosidade disponível ao sujeito, chamada, por Freire, de curiosidade e consciência ingênua. O sujeito, fechado à complexidade do mundo, busca conhecê-lo da forma mais rápida possível. Partindo do entendimento que a forma primeira de conhecimento é a certeza, ela terá grande chance de ser constituída por lógicas simples, resultado de uma tentativa de observar algo para revelar a verdade das coisas. Identifico a possibilidade de compreensão desse ímpeto, ainda isolado no interior da consciência do sujeito, na busca por suas primeiras respostas. Nesse primeiro momento não é necessário perguntar se essa crença ou explicação da realidade é resultante de uma experiência de aprendizado individual ou se ela é resultado de uma explicação ou justificação dada por outro e que foi tomada como “verdade” temporária e confirmada na realidade individual vivida.

Nessa primeira etapa, o sujeito passa a crer que a crença sobre a “verdade” que a sua impressão revela sobre o objeto utiliza o princípio da consciência sensível para conhecer e explicar a realidade. Uma forma mais intuitiva de conhecimento traz um tipo de resposta que é suficiente para o sujeito solucionar a sua curiosidade e viver a sua rotina. O sujeito, então, satisfaz a sua curiosidade ingênua, com o senso comum de certeza sensível, uma espécie de falácia realista, onde a realidade é o que o sujeito consegue explicar de forma objetiva, expressa na forma de verdades. Esse processo pode trazer uma certeza ou segurança altamente enganosa. O que Piaget (1979, p. 339) já havia definido como uma postura empirista do sujeito que “tende a considerar a experiência como algo que se impõe por si mesmo, como se ela fosse impressa diretamente no organismo sem que uma atividade do sujeito fosse necessária à sua constituição”.

Esse nível de percepção de *senso comum de certeza sensível* poderia ser tranquilamente relacionado ao nível de consciência semi-intransitiva ou intransitiva que Freire chama de um tipo *consciência ingênua*. Em outras palavras, em ambas as definições, o nível em que se encontra o fechamento do sujeito frente ao mundo, seja por sua consciência

limitada, seja por ter a sua disposição um tipo específico de senso comum que acompanha esse nível de curiosidade, é complementar e com grande possibilidade de coexistir. Como a sua curiosidade é limitada pelo seu imediatismo em explicar a realidade, ainda na busca por uma verdade do objeto, o *senso comum de certeza sensível* seria entendido pelo sujeito como conhecimento legítimo nesse primeiro momento, tenderá a sanar a sua curiosidade com ele.

A postura do sujeito frente à realidade materializa uma busca primeira por respostas, quanto mais simples e fáceis de compreendê-las, mais essas respostas figurarão como suficientes aos seus anseios iniciais de conhecer. Essa “verdade” não careceria de prova ou de confronto com outra percepção, mas uma aceitação rápida, um tipo de resposta suficiente para um problema cotidiano. Mais que a busca de uma resposta “verdadeira”, haveria uma busca por respostas que tenham um significado que constitua uma verdade ou faça sentido para o sujeito. Se, para Piaget (1979, p. 339), “em todos os níveis, a experiência é necessária ao desenvolvimento de inteligência”, para Fernando Becker (2008, p.12), sem mediação com conhecimentos teóricos, ela “não é suficiente para explicá-la, nem sequer para fundamentar a si mesma”.

Porém, como uma certeza sensível, a principal característica desse tipo de conhecimento é a sua particularidade. Se o sujeito, pela primeira vez, depara-se com a confirmação de sua “verdade”, ou seja, seguindo o exemplo de Nagel, toda a vez em que o sujeito deixa água no congelador, descobre que, passado um tempo, ela solidifica-se, esse processo resultará em uma segurança crescente de veracidade do fenômeno. Observar e concluir constituirá, dessa forma, um movimento suficiente para o sujeito deduzir algum tipo de entendimento sobre o geral, algo como “ver para crer”, como sustentáculo de sua verdade da opinião. Enquanto essa postura mostrar-se satisfatória, tenderá a manter a mesma lógica imediata para entender qualquer fenômeno que se apresente, ou seja, torna-se generalizável por exemplos e lógicas vividas pelo seu “eu”.

Utilizando o senso comum de certeza sensível, a busca por respostas sobre outros temas que o cercam, ou seja, a sua opinião sobre a sociedade, por exemplo, sobre a temática da violência, criminalidade ou ainda interesses mais pessoais como as ações envolvidas na conquista de um(a) parceiro(a) serão permeadas por lógicas simples de forma constante. Todas essas observações e experiências particulares serão agrupadas cotidianamente e poderão ser entendidas como provas suficientes para explicar o geral, pois elas estão sempre mediadas por uma consciência ingênua, fechada ao mundo comum. Nessa última, afirmações corriqueiras que derivam de frases clichê da ordem do senso comum de certeza sensível

exemplificariam esse processo, tais como: A sociedade é perversa; todo o bandido tem que morrer; toda mulher é interesseira; todo homem trai; todo político é corrupto etc.

Essas “verdades” que surgem de experiências individuais isoladas são objeto de crítica por Emile Durkheim, desde a origem da sociologia. Ao identificar um conjunto de limitações da opinião individual, ele defende que só o social¹⁵⁷ poderia fornecer o entendimento mais amplo, uma moral coletiva. Nesse início da concepção da sociologia como ciência, apresenta um conjunto de regras e métodos para chegar ao que chamou de “leis gerais”. Nega, assim, a validade de uma postura ou visão formada individualmente ou de forma solitária pelo indivíduo. Ademais, afirma que

só a sociedade se encontra em condições de dar ao valor a vida humana um julgamento de conjunto, para o que o indivíduo não é competente. Pois ele não conhece senão ele próprio e seu pequeno horizonte; sua experiência é, portanto, muito restrita para poder servir de base a uma apreciação geral. Ele pode julgar bem que sua vida não tem objetivo; ele nada pode dizer que se aplique aos outros (DURKHEIM, 2002, p.110).

Esse movimento crítico da opinião pessoal como “verdade” dialoga com o que Hilton Japiassu (JAPIASSU, 1979, p. 18) definiu como “opiniões primeiras” ou “pré-noções”,

tendo por função reconciliar o pensamento comum consigo mesmo, propondo certas explicações [...] um conjunto falsamente sistematizado de juízos, constituindo sistematizações sumárias, formadas pela prática e para a prática, obtendo sua evidência em sua ‘autoridade’ das funções sociais que desempenham.

Essas opiniões ou falas foram construídas com a justificativa de exemplos pessoais que comprovam tal afirmação, ou seja, exemplos particulares que explicariam e justificariam uma afirmação geral¹⁵⁸. O resultado desse tipo de senso comum constitui um sentimento pessoal de poder, já que o sujeito sente-se capaz de explicar tudo a sua volta de uma forma aparentemente lógica e com argumentos breves que justificam as suas afirmações.

O senso comum de certeza sensível inserido na discussão apresentada até o momento constituiria uma forma mais próxima de uma noção individual de senso comum, muito

¹⁵⁷ Segundo afirma: “A sociedade não é uma simples soma de indivíduos: o sistema formado pela sua associação representa uma realidade que tem suas próprias características” (DURKHEIM, 2005, p. 102-103).

¹⁵⁸ Existe uma forma de exemplificar a contradição contida na lógica do senso comum, na qual é possível acompanhar, em uma mesma pessoa, opiniões do tipo: “Minha avó fuma desde a adolescência, tem seus oitenta anos e nunca teve câncer de pulmão. Ou seja, fumar não causa câncer de pulmão”. Na sequência, ela permanece com a mesma lógica: “Meus amigos, transam sem preservativo e não pegam DST e não engravidam. Ou seja, fazer sexo sem camisinha não traz nenhum problema”. Absurdo? Para as pesquisas científicas, é sim um absurdo. Mas é essa mesma lógica que alguns usam para tentar legitimar a realidade econômica atual, quando afirmam: “Mas conheço a história de uma pessoa pobre, que pedalava 50 Km e conseguiu se formar em Medicina”. Em todas essas afirmações, o método de entendimento da realidade, também chamada de falácia pela filosofia contida na lógica aristotélica, subverte a realidade para afirmar “a verdade da experiência”.

utilizada por quem possui uma curiosidade do tipo ingênua. Apesar de ter em essência a chance de constituir um pensamento único ou original, ele não necessariamente terá essa característica materializada.

Essa forma de conhecer apresenta limitações que não são passíveis de serem auto-identificadas pelo próprio sujeito portador desse tipo de senso comum. O indivíduo sozinho, imerso em lógicas opinativas, não terá muitos meios para identificar os limites de sua própria consciência. Esse tipo de senso comum não constitui um pré-requisito para originar o movimento de superação, portanto, pode ser originado de um conjunto de experiências individuais ou relatos de outro que são apropriados como “verdade”. Porém, não quero, com isso, afirmar que esse seja o seu único veículo ou origem. Como será possível identificar, existiria um processo de superação dessa curiosidade limitada que se satisfaz com um senso comum de mesmo limite, que culminaria em uma segunda categoria de senso comum.

Entre o senso comum sensível e o senso comum de essência

Após a experiência individual do “eu” do sujeito em busca de respostas, um movimento primeiro de entendimento produtor de verdades limitadas da ordem do senso comum de certeza sensível, conduz a proposta para um momento muito relevante, o entendimento detalhado da segunda categoria interna do senso comum. O sujeito que possui conclusões que julga serem suficientes para dar conta da realidade vivida precisará comunicar em algum momento essas “verdades pessoais” para outrem. Em grande medida, isso precisa ocorrer fora do seu núcleo primário de socialização. Dentro do seu núcleo primário, a possibilidade de existirem opiniões parecidas e a reprodução das mesmas “verdades” compartilhadas é grande, sem falar na necessidade do próprio indivíduo receber o reconhecimento dessas “verdades” em outros espaços sociais, dentro de um entendimento mais intersubjetivo¹⁵⁹.

O sujeito entendido como um ser social teria uma necessidade de confirmar conclusões que julga serem suas, conduzindo-o ao ímpeto de colocar essa “verdade” ou certeza na “sua opinião”, como parte de sua identidade ou mesmo personalidade. Na ação de

¹⁵⁹ Seria possível, aqui, identificar no sujeito um ímpeto que Habermas identificou, em sua obra intitulada *Teoria da Ação Comunicativa* (1984), como processos de reconhecimento social baseados na interação ou ação comunicativa. O reconhecimento social dar-se-ia dentro de um agir comunicativo em busca de um reconhecimento social, um tipo de existência socialmente mediada. Porém, desejo conduzir essa questão por um viés mais pedagógico e focar nos espaços educacionais, por uma mediação política-filosófica mais cautelosa, pensada e teorizada na realidade brasileira, tal como já definimos em Paulo Freire e Arendt.

comunicar as suas verdades, o sujeito pode, inclusive, selecionar apenas as partes a serem comunicadas que confirmariam a sua hipótese, ou seja, mais do que uma ação de reconhecimento, essa ação comunicativa da opinião dá-se em um terreno quase sempre polêmico e estratégico. Em outras palavras, o sujeito terá que materializar as suas verdades de senso comum de certeza sensível sendo comunicadas por meio de exemplos concretos que confirmem a validade de sua opinião frente aos demais. A tentativa de conduzir racionalmente esse processo leva a uma expectativa de confirmação ou mesmo de reafirmação de sua verdade, desejando ter como resultado dessa comunicação a validação ou o reconhecimento dela por outros sujeitos sociais.

Acompanhando a passagem do senso comum de certeza sensível para um senso comum de percepção, chego neste momento, a um ponto importante da discussão. Aqui, seria possível cercar um tipo de senso comum que será, em grande medida, resultado do confronto de entendimentos, um conhecimento resultante de uma ação de comunicação, mas antes será necessário explicar o exato momento contido nesse movimento do pensamento.

Em grande medida, se, nessa ação comunicativa, o sujeito que está como ouvinte da opinião de senso comum de certeza sensível terá dois caminhos mais comuns: Se o sujeito não possuir a sua própria opinião e nem mesmo experiências próprias sobre o tema opinado e encontrar-se no mesmo nível de consciência do outro poderá passar a crer também na mesma informação, optando por tal opinião, ela passará a fazer parte do seu arcabouço explicativo. Já se o sujeito possuir uma opinião distinta ou mesmo oposta sobre esse o assunto, um diálogo tenderá a ser realizado num confronto de opiniões.

Porém, o desfecho dessas comunicações tenderá, em algum momento, resultar em frustração para o seu defensor. A limitação do particular, formador do senso comum de certeza sensível, não conseguirá dar conta do geral, seja pela proposta estar baseada em um exemplo individual limitado ou mesmo pelo simples fato do exemplo não ser passível de generalização, tal como definiu Hegel de forma precisa. Exatamente por essa situação não desejada pelo portador da “verdade” opinativa, já que dificilmente conseguirá sustentá-la frente a outras experiências vividas pelos outros sujeitos, identificando um momento de superação desse primeiro tipo de senso comum, para o senso comum que chamarei de senso comum de percepção.

Será possível identificar, de forma indireta, no exemplo de Nagel o exato momento em que ocorre a frustração? Quando afirma que o sujeito, após perceber a existência de outros tipos de água que não congelam tal como ocorre com a água salgada, pode, em um primeiro

momento, “não ver qualquer razão para modificar a sua crença” (NAGEL, 1961, p.3). Esse momento de frustração é, então, resultante da tentativa de aprender de forma imediatista com o uso dos sentidos, que, após ser comunicada e confrontada com outras experiências sensoriais, pode acabar não se sustentando. Esse movimento poderá resultar na emergência de um novo mecanismo de elevação da consciência e também de senso comum.

Não tenho meios, aqui, para saber quais elementos psicológicos estão em jogo nesses casos. Existem pesquisas iniciadas pelo psicólogo americano Leon Festinger (1957), que discute a questão da psicologia cognitiva e a tendência existente no sujeito em buscar coerência entre o que acredita e defende com as suas próprias ações. No momento em que esse processo entra em contradição, existe um conjunto de elementos psicológicos no momento do conflito, sendo esse processo definido como Dissonância Cognitiva¹⁶⁰ (FESTINGER, 1957).

O mais rico dessa discussão é que, exatamente pelo diálogo, assim como Hegel e Paulo Freire definem o processo de conhecimento, ocorrem transformações na consciência e na curiosidade do sujeito. Em outras palavras, Freire define como uma trajetória pela busca de explicação que se estabelece pela ingenuidade da consciência. “Na aproximação espontânea que o homem faz do mundo, a posição normal fundamental não é uma posição crítica, mas uma posição ingênua. A este nível espontâneo, o homem ao aproximar-se da realidade faz simplesmente a experiência da realidade na qual ele está e procura” (FREIRE, 1980a, p. 26).

Mesmo fechado pela sua consciência intransitiva e agarrado à “verdade” do seu senso comum de certeza sensível, o sujeito precisa do outro, que compartilha o mundo com ele, para conseguir ou não validar a sua visão em forma de “opinião pessoal”, transformando o seu senso comum em uma “opinião socialmente comunicada”. Desafiado a ampliar a sua consciência, o sujeito tenderá a buscar uma elevação no seu nível de consciência e de elevação do tipo de senso comum que ele passará a crer ser suficiente para sanar a sua curiosidade.

Senso comum de percepção

¹⁶⁰ Existe, então, um conjunto de estratégias para reduzir ou eliminar essas dissonâncias. Uma delas é identificada por Elster (1983), presente na fábula da Raposa e as Uvas de Esopo. No momento em que a raposa percebe a impossibilidade de alcançar as uvas para comê-las, afirma para ela própria que não deseja as uvas. A retomada dessa fábula talvez explique a nossa reação já compartilhada de afirmar a seguinte frase no momento em que perdemos algo que claramente queríamos: “Eu nem queria mesmo”.

No momento em que o senso comum de certeza sensível é reconhecido pelos demais sujeitos e pelo próprio defensor como opinião limitada, abre-se a possibilidade de sua superação. Trata-se de possibilidade, pois o sujeito poderia simplesmente migrar para outra opinião de senso comum de mesmo tipo, formado por outro argumento que no seu meio, poderá ser visto como mais correto ou suficiente. Assim, se o sujeito estiver cercado de pessoas que possuem o mesmo nível de consciência intransitiva, é possível que o diálogo não tenha possibilidade de realizar qualquer superação, apenas ampliando o leque de diversos tipos diferentes de senso comum de certeza sensível circulantes naquele meio social.

Porém, existindo pessoas ou espaços educativos onde os níveis de consciência sejam diferentes, a possibilidade de superação aparece com mais potencial de realizar-se. Dito de outra maneira, o portador dessa “opinião de senso comum” não apenas precisará mudar de opinião, mas buscar conjuntamente modificar, com isso, o seu nível de consciência frente à realidade. A sua curiosidade permanece, porém, agora, ela não é mais satisfeita com o primeiro barro que encontra como bem definiu Geertz (2014, p.84)¹⁶¹. O sujeito será desafiado a buscar uma nova forma de conhecer e explicar o mundo.

A superação e a passagem a um segundo nível de consciência dar-se-ão por uma ação comunicativa que, em grande medida, poderá ampliar a forma de conhecer o mundo, mas, em contrapartida, abandonará a possibilidade de originalidade e da pluralidade de percepções que surgem de uma experiência até então particular. Se, antes, os conflitos de valores e opiniões eram reconhecidos pelos indivíduos, o processo comunicativo, aqui, ocorre em uma perspectiva distinta. Seguindo ainda o movimento da consciência em busca da experiência do saber verdadeiro, surge uma postura cética e bastante pessimista em relação ao poder dos próprios sentidos construir verdades gerais. Se a pretensão de compreender a realidade pelos eventos singulares é enfraquecida na experiência ou experiências anteriores, a lógica do senso comum de percepção tenderá a inverter essa relação, ou seja, acabará por iniciar uma espécie de negação do particular, do objeto pelo objeto, resultando num movimento contrário, mas ainda limitado de generalização pelo geral.

Esse diálogo constrói-se mediado pela linguagem, na comunicação que universaliza, mas, é nesse momento, sem saber, acaba encontrando o oposto do que buscava. No momento em que universaliza, acaba por particularizar. Hegel (1992 p. 92), de forma muito clara, afirma que “é uma universalidade afetada por seu oposto; a qual se separa, por esse motivo,

¹⁶¹ Essa ideia refere-se à afirmação original, “os homens tapam os orifícios nas barragens de suas crenças mais necessárias com o primeiro tipo de barro que a encontrem” (GEERTZ, 2014, p. 84).

nos extremos da singularidade e da universalidade, do Uno e das propriedades e também das matérias livres”.

Durkheim, por exemplo, de outra forma, reconhece também a existência de meios para o indivíduo perceber a realidade, porém eles não são nunca superiores que o coletivo, o social. Para ele, a existência de lógica individual todo-poderosa, de consciências individuais totalizantes não existe. Os indivíduos, na realidade, passariam a reconhecer o poder da dimensão social sobre as suas próprias condutas e pensamentos.

A matéria do pensamento lógico é feita de conceitos. [...] Se, como geralmente ocorre só se vê no conceito uma ideia geral, o problema parece insolúvel. O indivíduo, com efeito pode, por seus próprios meios, comprar suas percepções ou suas imagens, deduzir o que elas tem de comum, enfim, generalizar. Não é pois difícil de perceber porque a generalização só seria possível na e pela sociedade (DURKHEIM, 2002, p. 172).

É então possível identificar esse mecanismo social sistematizado em opiniões, surgindo no caminho em busca do conhecimento reconhecido pelos outros como válido. No resgate da primeira parte do exemplo de Nagel, onde a água solidifica-se em baixas temperaturas, é possível identificar um movimento da consciência, em que o particular é confrontado com o geral e o movimento de defesa de uma “verdade” identifica a exata passagem do senso comum de certeza sensível para o senso comum de percepção:

Se forem pressionadas para justificar a sua crença perante estes fatos (*de que a água salgada não congela da mesma forma*), essas pessoas podem talvez excluir arbitrariamente os oceanos da classe de coisas a que dão o nome de água, ou, como alternativa, podem exprimir uma confiança renovada na sua crença, defendendo que seja qual for o grau de resfriamento que possa ser necessário, os líquidos classificados como água acabam por solidificar quando são resfriados (NAGEL, 1961, p.3 grifo meu).

O senso comum de percepção possui duas características centrais. Por um lado, constitui um movimento que pode ser resultante ou não da superação da certeza sensível e que abre um precedente para um novo diálogo ou confronto de opiniões, resultando em outro tipo de senso comum. Nesse movimento intersubjetivo, seria possível ao sujeito elevar a sua consciência para um segundo nível, ou seja, uma consciência transitiva.

Não chamo de traumático o resultado mais comum do senso comum de certeza sensível, para não dar entrada em uma discussão psicológica ou do campo psicanalítico, mas chamar a atenção para o potencial que essa ação resulta em um tipo de decepção pessoal no momento em que percebe o alcance limitado dos próprios sentidos individuais. O sujeito que

era, até então confiante, nos seus cinco sentidos para construir respostas e explicar o mundo, após vivenciar decepções na sustentação dos seus princípios, tende a carregar um perfil cético sobre a sua capacidade de achar as suas próprias respostas.

A percepção, agora, toma a dianteira no processo de explicação do real, abrindo caminho para que a lógica do geral se estabeleça. Esse ato de generalizar, constrói-se com lógicas também simples e, muitas vezes, repleto de falhas, em uma busca pela sustentação de um novo entendimento. A percepção aceitará lógicas elaboradas coletivamente ou que são apresentadas de forma pré-justificadas, normalmente por exemplos sensibilizadores vividos pelos outros, que poderão, inclusive, ser confirmados, posteriormente, pelo próprio sujeito em seu cotidiano. Um tipo de crença que acredita existir a essência das coisas sociais em si.

Segundo discute Zizek (2003 p. 27), essa forma de ingenuidade identificada por Hegel revela

a diferença entre o que é ‘para ela’ e o que existe ‘em si’ é uma distinção interna da própria consciência ‘ingênua’. A subversão hegeliana consiste apenas em afastar essa distinção e demonstrar que ela não está onde a consciência ‘ingênua’ (ou então ‘crítica’, o que não passa da forma suprema da ingenuidade) a coloca.

Nesse ponto, o sujeito realiza a coleta de experiências e verdades comunicadas por outros, que são reunidas como verdades gerais. Nesse movimento, surge uma postura de escuta e observação da realidade em busca de sustentação, de expectador-observador à procura de exemplos de terceiros, capazes de sustentar as suas hipóteses generalizadoras. Elas passam, então, a serem chamadas da mesma forma anterior de “sua opinião”. O que a consciência transitiva permite agora realizar, a partir de então, é uma tímida abertura ao mundo compartilhado. Apesar de ainda limitada, já constitui uma conquista importante em relação a um mundo compartilhado, mediado por um senso comum de percepção mais intersubjetivo, com um grau maior de humanização.

Casos que acontecem com maior recorrência na vida cotidiana das pessoas, a corrupção, no Brasil, por exemplo, teria grande poder mobilizador de agrupamentos de opiniões compartilhadas. Se, antes, para sustentar uma afirmação de que, por exemplo, todo político é corrupto, era preciso apenas acompanhar o envolvimento de algum político em casos de corrupção ou ficar sabendo que um político de sua cidade estava envolvido em casos de corrupção, poderia já ser considerado um exemplo capaz de sustentar a sua opinião do tipo senso comum de certeza sensível. Após o confronto de opiniões e a não sustentação dessa afirmação limitada pelo exemplo pessoal, será necessário que o sujeito passe a procurar outras fontes, gerais ou generalizadoras de informações.

Acessar as notícias, comentários e fatos ocorridos cotidianamente e de forma recorrente, tal como aparecem na televisão, jornal ou redes sociais que pautam muitas vezes os assuntos cotidianos, já configuraria um conjunto de provas que o sujeito julgará suficientes para sustentar outro tipo de opinião ainda limitada. Bastaria acompanhar opiniões e fatos que aparecem como gerais e dominantes sobre a realidade política de um país, que o sujeito teria uma nova forma de originar opiniões de senso comum de percepção. As justificações da validade delas poderiam girar em torno de “conforme pensam meus amigos e familiares, esses políticos atuais são todos corruptos”, ou mesmo, “os políticos são corruptos, pois em todo o país temos casos de corrupção noticiados”. Esse tipo de “verdade generalizadora” materializaria um exemplo de movimento de consolidação do senso comum de percepção, alicerçado no interior da consciência transitiva. O senso comum de percepção converte-se em algo mais complexo e sistemático do que o senso comum de certeza sensível, mas ambos possuem responsabilidade na manutenção de um tipo de banalização da opinião que blinda parte da experiência de estar em um mundo socialmente constituído, por sua limitação da consciência.

Neste ponto da discussão, é possível realizar a identificação de um limite que os diálogos estabelecidos entre sujeitos leigos em temas como o estado físico da água ou a questão política poderiam chegar numa explicação mais geral sobre eles. Por si só, o diálogo não seria capaz de brotar espontaneamente nos sujeitos a superação da consciência ingênua ou fazer com que eles abandonassem de vez o senso comum e partissem em busca de outros tipos de conhecimento.

Até este ponto, o mais importante é ficar clara a possibilidade operativa e analítica dessa nova concepção de senso comum com base nos níveis de consciência. Com o diálogo de Freire e os níveis de consciência que acompanham o tipo de curiosidade relacionada às respostas que satisfazem o sujeito em cada nível, estará essa proposta alicerçada em tipos específicos de senso comum de consciência. É possível que uma categoria seja complementar a outra, ou mesmo, que, em certos momentos, uma sirva para sustentar afirmações e, em outros contextos, a outra seja utilizada.

Para tanto, é possível dizer que os indivíduos sociais serão sempre portadores de algum tipo de senso comum. Não existe saber absoluto ou verdades. Nas diferentes áreas do conhecimento existentes, os sujeitos sempre terão lacunas sobre aqueles temas que não têm acesso ou interesse em aprofundar ao longo da sua trajetória de educação. Assim, acabamos necessariamente confiando em informações que são assimiladas e repassadas por terceiros,

que nos levam a equilibrar ou não nossa “balança de prioridades”. Em outras palavras, o desejo ou a curiosidade do sujeito em aprofundar ou não certo tipo de conhecimento serão sempre um elemento formador específico da intelectualidade dele. Ao mesmo tempo, esse indivíduo está, muitas vezes, refém da existência ou não de espaços onde se possa superar e desafiar os seus níveis de consciência e curiosidade em cada assunto ou tema.

Nesta discussão, faltaria resgatar a superação principal da consciência ingênua, que Freire chamou de consciência crítica, calcada no nível de consciência crítica que tem como base a curiosidade epistemológica. Mas como o sujeito poderia superar essa limitação de consciência ingênua? Se o diálogo por si só não traria essa capacidade, como esse processo seria possível?

Aqui, seria fundamental discutir o papel que a educação não-formal e formal realizam na formação dos sujeitos. Opto por discutir mais precisamente a segunda, apesar de não ser o foco principal das discussões realizadas por Paulo Freire, não deixa de ser muito importante a questão da escolarização. Claro que ela estaria limitada à herança que Freire identifica na *educação tradicional* no interior dos espaços formais de ensino. Ao mesmo tempo, esses espaços teriam, entre outras finalidades, o potencial de realizar uma formação que aproxime os conteúdos científicos e acadêmicos aos sujeitos em processo de formação e esse processo poderá ser problematizado como elemento de grande potencial de elevação da consciência.

Como apresentado anteriormente, diferente de Hegel, em que o saber filosófico e científico portaria um status de conhecimento absoluto ou de verdade do objeto, concebo que os conhecimentos acadêmicos teriam, na realidade, um potencial de complexificação da realidade. As pesquisas científicas não seriam construtoras de verdades, mas, partindo de um entendimento que elas são resultantes de pesquisas metodologicamente produzidas, constituiriam um importante papel no processo gradativo do abandono do sujeito aos dois tipos de senso comum de consciência ingênua, contribuindo na formação e na elevação da consciência do sujeito a um novo patamar.

O simples acesso a teorias e pesquisas científicas não faria com que o sujeito abandonasse automaticamente o senso comum e adotasse, de pronto, um pensamento científico. Mas o acesso a elas, seja em forma de conteúdos escolares ou de conteúdos acadêmicos, seria elemento contributivo para que o processo de abertura ao mundo e maior humanização estabeleçam-se em seu processo de formação educacional. Dito de outra forma, não estou afirmando que a universidade ou mesmo a escola tenham um caráter ontológico e mágico, e que bastaria o sujeito adentrar em seu espaço formativo que todos os tipos de senso

comum que ele acredita seriam abandonados e substituídos por teorias e métodos científicos de entendimento do real. O que proponho discutir é que a escola e a universidade apresentariam ou não potenciais de realizar uma ampliação ou construir novos tipos de senso comum, dependendo da sua tradição intelectual, curricular e pedagógica.

Partindo de um otimismo pedagógico freireano dos potenciais da educação crítica, a educação é vista como possuidora de potenciais de construção das bases para uma consciência crítica, abrindo espaço para um novo nível de curiosidade epistemológica, estabelecer-se como parâmetro. Esse novo patamar ajudaria o indivíduo a não mais satisfazer as suas perguntas com nenhum dos tipos de senso comum de consciência. Mas esse processo estaria relacionado ao tipo de ensino e a possibilidade deste existir como espaço educativo.

Se recuperarmos, por exemplo, o entendimento de Warat (1994) e Becker (2003 e 2008), materializados no capítulo segundo, as leituras críticas da formação escolar e universitária brasileira são, inclusive, opostas ou avessas a esse tipo de possibilidade. Porém, será necessário um estudo mais aprofundado sobre as instituições educacionais formais no contexto brasileiro para identificar: Onde estão alicerçadas essas limitações, em que se poderia encontrar explicações, inclusive, para a formação de um “senso comum do professorado” em Becker (2003 e 2008) e um “senso comum teórico dos Juristas”, em Warat (1994)? Um senso comum existente no interior do espaço acadêmico impediria estabelecer a ideia de que o espaço universitário estaria livre de construir manter e reforçar a consciência e o senso comum de consciência ingênua.

Esses espaços institucionais, longe de serem estéreis ou livres do senso comum, possuiriam uma possibilidade ou potencial de confronto com crenças e opiniões circulantes, provocando o sujeito a superar ou perceber as lógicas simples e limitadas que até então acreditava, confrontando-as com outras lógicas contidas no saber acadêmico e escolar, construídas por critérios acadêmicos e humanizadores. Essa concepção hierárquica é tão marcante, que, em alguns casos, a ciência é tida como um senso comum “melhorado” ou, nas palavras de Myrdal: “A ciência nada mais é que o senso comum refinado e disciplinado” (apud ALVES, 1981, p.7). É essa possibilidade de discussão educacional que será estabelecida com o ensino de sociologia no Brasil.

Porém, cabe perguntar, como esse processo educativo realiza o contato entre os sujeitos e seus níveis de consciência com o conhecimento teórico e científico no contexto educativo formal brasileiro? A proposta que apresento na segunda parte desta pesquisa objetiva afastar a presente tese de uma pesquisa teórica fechada numa espécie de prova da

habilidade profissional em operar teorias e definições, sem utilizá-las para problematizar a realidade, que, no presente caso, seria a própria educação brasileira.

É somente pela reinterpretação mágica das exigências na medida que podemos superestimar as importâncias das operações que, no final das contas, não passam de habilidades profissionais e, simultaneamente – transformando a prudência metodológica em reverência sagrada, com receio de não preencher cabalmente as condições rituais – utilizar com receio ou nunca utilizar, instrumentos que apenas deveriam ser julgados pelo seu uso. Os que levem as preocupações metodológicas até a obsessão nos fazem pensar nesse doente, mencionado por Freud, **que passava seu tempo a limpar os óculos sem nunca colocá-los.** (BOURDIEU; CHAMBOREDON e PASSERON, 2000, p. 14 - grifo meu).

Dentro de uma proposta de tese na linha de políticas educacionais, objetivei construir os fundamentos teóricos e epistemológicos para pensar como o senso comum poderia ter mecanismos de manutenção inscritos na história da educação brasileira. Imerso nessas diversas influências, hipóteses e com um arcabouço teórico apresentado, parto para uma nova empreitada, propondo esse conjunto de questões no contexto brasileiro, que será discutido numa concepção analítica objetiva na segunda parte da tese.

Metáfora de consolidação – “amarrando” a dimensão subjetiva

Nesse ponto da pesquisa, devido ao nível de complexidade das discussões anteriores, faz-se necessário retomar esse tema, localizando o leitor em relação aos pontos discutidos, revelando principalmente o que foi possível sustentar nesta primeira parte do trabalho. Essa parte mais analítico-conceitual, ou seja, uma dimensão mais teórica e propositiva de definições, categorias e conceitos, propõe uma dimensão subjetiva sobre a discussão que desejo realizar sobre o senso comum e a consciência do sujeito. No segundo capítulo, conduzi um mapeamento crítico de diferentes propostas teóricas que lidam com a definição de senso comum. Apesar de partirem de concepções distintas, elas puderam ser aglutinadas segundo perspectivas epistemológicas em duas categorias referentes ao senso comum.

Em palavras mais metafóricas, convido um conjunto de pensadores a “sentar à mesa” e partilhar as suas perspectivas. Antes mesmo do convite, sabia que colocá-los juntos em uma mesma discussão demonstraria apenas que eles não concordariam entre si em muitos pontos. Contudo, não os convidei para tentar acordar as suas perspectivas ou mesmo combiná-las, mas permitir que eles exponham-nas e revelem abertamente os seus pressupostos. Assim, convido-os a dividirem-se em “duas mesas”, seguindo como critério a seleção das

perspectivas epistemológicas que eles compartilham, ou seja, uma “mesa” será composta por pensadores que propuseram conceitos com as perspectivas de *sensu comum de oposição* e outros que apresentaram conceitos no interior das perspectivas de *sensu comum de essência*. No momento em que a segunda mesa é composta, fica evidente que parte dela tem uma postura essencialmente positiva e a outra negativa em relação ao senso comum. Após ouvir os dois grupos detidamente, discuto com eles os limites e as possibilidades contidas no interior de suas propostas epistemológicas de entendimento sobre a definição de senso comum.

“Despeço-me” desse encontro, percebendo o quanto o contato foi extremamente rico intelectualmente. A “conversa” com as referências clássicas do senso comum brasileiro abriu uma nova possibilidade para apontar elementos ainda não pesquisados e problematizados sobre o referido tema. Dessa primeira discussão, expressa no capítulo segundo, emergem hipóteses e uma proposta mais consciente relacionada ao senso comum que, desejo problematizar para pensar a realidade educacional brasileira.

No terceiro capítulo, apresentei uma proposta teórica fundamental, alicerçada na dimensão pedagógica e antropológica de Paulo Freire combinada com uma leitura da definição de consciência ingênua de Hegel, entendida, aqui, como senso comum. As ricas características que emergem nessa combinação possibilitam a proposição de um entendimento específico em que em todos os níveis de consciência, estará presente um tipo específico de senso comum. Sustento, assim, a hipótese de discutir a centralidade do senso comum, sendo que ele estará presente durante todo o processo de amadurecimento intelectual do sujeito. O que precisa ser discutido é o nível de curiosidade epistemológica em que se encontra alicerçado pelo nível de consciência e, principalmente, as consequências desse processo para a sua própria humanização.

Em palavras metafóricas, neste capítulo terceiro, dois encontros distintos com intelectuais clássicos foram “marcados” separadamente, Paulo Freire e Friedrich Hegel, neste ponto, entendidos como referências inspiradoras fundamentais. Primeiramente, “encontro” Paulo Freire em meio as suas incursões em espaços não formais de ensino. Na oportunidade, a minha “conversa” realizada em um local público, cercada de outras pessoas, como Freire afirma, pessoas como nós, do povo. Nessa oportunidade, “escuto” Freire relatando a sua trajetória intelectual e a sua proposta de pedagogia dos oprimidos. As suas propostas e inspirações vieram à tona, ora parecendo indagar sobre questões comuns com minha própria pesquisa, ora tratando do potencial de sua proposta contida em sua completude teórica. Fico em sua presença, apenas durante uma parte da conversa, distanciando-me no exato momento

em que as suas utopias e críticas políticas avizinham-se, principalmente com a chegada de outros intelectuais como Marx e Gramsci, que tinham outras questões e problemáticas a tratar.

Saindo dali, logo avisto Hegel sentado em um café, com a sua clássica postura intelectual. Convido-me para acompanhar-lhe e mesmo sem perguntar nada, Hegel reconhece que esse encontro não é o primeiro e nem será o último que ele aceitará realizar. Neste mesmo banco, inclusive, diversos pensadores já haviam ali estado, figuras como Paulo Freire, Sigmund Freud, Karl Marx, Slavoj Žižek, Schelling Kierkegaard e tantos outros, que “escutaram” detidamente as suas perspectivas, reconhecendo que, assim como eles, tenderia também a escutar as suas ideias, partindo, posteriormente, para modificá-las segundo minhas próprias problemáticas. Logo no início da conversa, de conteúdo mais filosófico, percebo que ela não precisaria alongar-se. A inspiração intelectual emergiu logo nas primeiras ideias do pensador, no exato momento em que Hegel confia o seu relato auto-reflexivo sobre os seus próprios caminhos da consciência em busca do saber absoluto. Antes mesmo que o filósofo tivesse oportunidade de explicar as suas crenças metafísicas e a verdade do pensamento, interrompo-o e despeço-me gentilmente. “Ouvi-lo”, mesmo que brevemente, já foi suficiente para pensar na possibilidade de inspirar-me nas suas discussões e propor uma nova discussão conceitual. Na busca por retomar minha própria “biblioteca de ideias”, uma inédita combinação de partes dessas duas influências teóricas emerge como possibilidade de proposta teórica. Em outros termos, partindo desses “diálogos” inspiradores, emergem as possibilidades de ligar teoricamente as etapas da consciência de Freire com uma proposta que chamei de senso comum de consciência ingênua, inspirada em uma parte da teoria hegeliana.

Saindo dessa linguagem metafórica, o que essa combinação realiza é a exata possibilidade de pensar que a existência do senso comum poderia estar presente em todo o processo de conhecimento dos sujeitos. O que mudará, na realidade, é a essência que o senso comum assume. Em outras palavras, o nível de curiosidade que a consciência do sujeito exige resultará em um tipo específico de senso comum que o acompanha e satisfaz cada tipo decorrente de curiosidade manifesta.

SEGUNDA PARTE – DIMENSÃO OBJETIVA

4 MODERNIDADE OCIDENTAL E A DIMENSÃO SOCIAL NA SOCIEDADE BRASILEIRA

“Poderíamos quase dizer que cada um de nós conhece todas as coisas como sonho, mas que, à luz do despertar, se apercebe de nada saber” (Platão, 1991 p. 374).

A proposta teórica de um entendimento de senso comum de consciência, conectado ao papel da educação, com potencial de realizar a promoção gradativa da abertura do sujeito a outros níveis de curiosidade epistemológica possibilitou focar numa proposta conceitual específica de senso comum. Recortando ainda mais a realidade dos elementos passíveis de serem explicados pelo senso comum, proponho um recorte na problematização, enfocando apenas o senso comum e a curiosidade relacionada aos temas sociais.

Assim, o foco desta discussão é gradativamente mais delineado e precisamente recortado, ou seja, o objeto do senso comum que desejo problematizar é específico para identificá-lo opinando sobre a realidade social. Diferente de uma discussão ampla sobre todos os tipos de senso comum existentes sobre diferentes assuntos e temas, que poderiam ser discutidos por outros arcabouços teóricos, o foco presente será a dimensão social em que o sujeito imerso no senso comum propõe-se a opinar. Um tipo de senso comum socialmente construído e reproduzido pelo coletivo.

Porém, antes de centrar a presente proposta no interior desse recorte, proponho uma justificção político-filosófica para a centralidade da dimensão social, contida na proposição conceitual para pensar a realidade brasileira. Discutir a educação brasileira em um contexto de sociedade específica revela a necessidade de situar a problemática, discutindo a ampla e profunda relação que a dimensão social possui nas transformações na sociedade moderna. Uma importante referência na área da filosofia e da política será retomada, com o objetivo de auxiliar nesse diagnóstico preciso sobre a emergência da modernidade ocidental.

Com um segundo resgate de Hannah Arendt, será possível acompanhar uma contextualização política e filosófica da modernidade ocidental, sem, com isso deixar transparecer que a sua pretensão iria além dos limites de uma problematização específica de um contexto histórico-político Europeu e Norte-americano. Essa discussão serve como

parâmetro quando, posteriormente, discutirmos a modernidade brasileira¹⁶². Em outras palavras, a discussão que ela apresenta não será utilizada para tratar da modernidade brasileira, mas para oferecer um parâmetro político-filosófico a fim de discutir a modernidade brasileira compreendendo especificamente a dimensão social. Seguindo, assim, inclusive, a sugestão da própria pensadora de tratar problemas específicos com respostas específicas, como bem lembra Jerome Kohn, relativa à postura de Arendt ao aceitar um convite recebido para palestrar em Nova York. Quando questionada a responder sobre o tema da Guerra do Vietnã em 1966, a partir de seus estudos, afirma:

As perguntas específicas devem receber respostas específicas; e se a série de crises que temos vivido desde o início do século pode nos ensinar alguma coisa é, penso, o simples fato de que não há padrões gerais a determinar infalivelmente os nossos julgamentos, nem regras gerais a que subordinar os casos específicos com algum grau de certeza (KOHN, 2004, p.07).

Passo ao desafio de resgatar uma segunda¹⁶³ contribuição arendtiana para a presente tese, ou seja, recuperar a emergência de um senso comum e a centralidade que a dimensão social ocupa com o advento da modernidade. Para a presente pesquisa, outro elemento fundamental a identificar nessa discussão será a emergência da sociologia como uma ciência eminentemente moderna, que surge nesse contexto para explicar as transformações sociais com o advento da modernidade. Para tanto, retomo um segundo mapeamento das seguintes obras da autora, Arendt (1972; 1978; 1993¹⁶⁴; 1994; 2001; 2004; 2007a; e 2007), além dos comentadores já apresentados¹⁶⁵, para cercar essa discussão específica.

Dito isso, proponho nesta primeira parte do capítulo, partir das seguintes problematizações: Quais os elementos essenciais que emergem quando Arendt busca contextualizar a modernidade ocidental? Como os elementos político e social, constituem-se e quais seriam as consequências deles no pensamento moderno vigente? Após acompanhar essas problematizações, será possível discutir o contexto do pensamento brasileiro conectando a tríplice dimensão do pensamento arendtiano: modernidade, senso comum e a centralidade do social, propondo questões pontuais e contextuais para pensar o Brasil.

¹⁶² Parto dessa discussão da modernidade ocidental arendtiana, em grande medida válida para os contextos europeu ou norte-americano, para, posteriormente, pensar a modernidade brasileira com pensadores brasileiros que problematizaram essa mesma questão, mas sobre o enfoque do social no pensamento brasileiro.

¹⁶³ Além da contribuição presente no capítulo segundo, em que se expressa a contribuição de Hannah Arendt relativa à concepção de essência positiva de senso comum.

¹⁶⁴ Obra inacabada devido a sua morte repentina em 4 de dezembro de 1975.

¹⁶⁵ Tal como Duarte (2010) e Roviello (1987).

Modernidade e a dimensão social em Hannah Arendt

Será necessário, mais uma vez, romper com o núcleo problematizador de Arendt em relação ao totalitarismo, para acompanhar, de forma clara, o seu entendimento crítico da modernidade. Reconhecida a relação íntima entre uma parte considerável das obras mapeadas para a presente discussão e os movimentos radicais totalitários, será relevante uma diferenciação importante.

Apesar de reconhecer que a postura crítica de Arendt em relação à modernidade está ancorada, em grande medida, na emergência dos regimes e movimentos totalitários, o foco na modernidade proposto aqui não manterá essa mesma vinculação ou desdobramento entre a modernidade e o totalitarismo. A discussão estará centrada na emergência da modernidade e o potencial desse contexto para pensar o senso comum moderno, extremamente sensível às transformações políticas e sociais que passa a constituir-se por características essencialmente negativas, como será possível acompanhar na sequência.

Retomando a positividade do senso comum de Arendt apresentada no capítulo segundo desta tese, somente realizar-se-ia através de um conjunto de características políticas e sociais específicas que, se forem satisfeitas, constituem espaço favorável a emergência de um senso comum intersubjetivo. Quando se dá a existência de espaços políticos públicos de liberdade e contingência, em que coexistem diferentes visões sobre a realidade em um debate livre de ideias, que acabariam por encontrar certos acordos comuns. Eles emergem pela via da comunicação, que se dá apenas no espaço público, num entendimento político de abertura ao novo. Esse processo constitui, segundo Arendt, um ideal de ação política dos sujeitos, sem jamais esgotar-se ou ter fim. O senso comum, nesse contexto político específico, cumpre um duplo papel, ou seja, do sentido do comum e de sentido de limites. A emergência de uma mundaneidade e humanidade que se enriquecem mutuamente são, então, reveladas.

Porém, essa multiplicidade de visões presente no senso comum em contextos políticos pinçados na história por Arendt, como exemplos desse potencial, provam a sua existência histórica restrita e de necessária contextualização no interior do mundo antigo e moderno. Nesse caso, materializando o primeiro na civilização romana como expressão ilustrativa e o segundo que materializa o nascimento da modernidade com o advento das revoluções que, inicialmente, resgataram espaços políticos essencialmente livres. Em outros termos, o senso comum só emerge com essas características positivas, se o meio político e social foram favoráveis a ele.

Para pensar o senso comum moderno, com potências para relevar-se como essencialmente negativo, é possível identificar um tipo específico de senso comum, possuidor de um potencial opinativo altamente simplificador da realidade, com grande potencial de convencimento, baseado em ideias que se assemelham na identificação de Arendt corporificadas na opinião pública, uma opinião de massas. Assim posto, o senso comum deixa de cumprir o seu papel positivo, intersubjetivo, livre e fundamental para o juízo político (discutido no capítulo segundo), passando a figurar, com o advento da modernidade, como uma espécie de ingrediente que retira do pensamento o seu potencial de busca por um significado compartilhado.

Por trás de todas as questões cognitivas para os quais os homens encontram respostas escondem-se as questões irrespondíveis que parecem inteiramente vãs e que, desse modo, sempre foram denunciadas. É bem provável que os homens – se viessem a perder o apetite pelo significado que chamamos pensamento, deixassem de formular todas as questões respondíveis sobre as quais se funda qualquer civilização [...] (ARENDR, 2000, p.48).

A concepção de Arendt relativa ao que chama de modernidade precisa, inicialmente, passar pela discussão das massas urbanas. De posição tão central que as massas ocupam nesse diagnóstico da modernidade, explicar-se-ia, juntamente com outros fatores, a emergência posterior dos movimentos totalitários. Segundo ela, o conjunto da população, entendida como massa, surge como entendimento sobre os agrupamentos sociais no interior das sociedades modernas. Um conjunto de indivíduos atomizados, uma espécie de substrato social do coletivo, revelador de sua concepção de homem-massa, mais aprofundado em sua obra intitulada *O Sistema Totalitário* (1978). Entre o conjunto de características definidoras dessa concepção, expressa a sua busca por identificar um tipo de angústia emergente, principalmente no sujeito moderno. Um sentimento generalizado de ser um indivíduo “dispensável”, aproximando-se da ideia de “ser apenas mais um entre tantos outros na multidão”, sendo apenas parte insignificante da massa. Um isolamento individualizado, que resultaria de uma destruição¹⁶⁶ gradativa das relações sociais cotidianas até então vigentes pela massificação dos sujeitos sociais.

¹⁶⁶ Arendt discute em grande parte de suas obras, já anteriormente citadas, a capacidade dos movimentos totalitários serem julgados e criticados, não se limitando apenas à denúncia moral dos nazistas. Propõe, na realidade, uma questão que, segundo ela, foi negligenciada historicamente, ou seja, a verdadeira questão moral envolvida no processo totalitário. Essa questão negligenciada até então, atém-se em discutir os motivos da adesão dos sujeitos alemães que não eram nazistas por convicção, não faziam parte diretamente da máquina totalitária, mas, mesmo assim, aceitaram “organizar”-se dentro desses novos padrões. Arendt objetivou, portanto, entender a postura de adesão política das massas ao regime totalitário. Essa longa problematização não é foco da

Tal postura é compartilhada pelo filósofo espanhol José Ortega y Gasset (1883-1955), em um conjunto de artigos, inicialmente, publicados no jornal *El Sol* de Madri, no ano de 1926, posteriormente, agrupados e publicados em sua obra: *A Rebelião das Massas*, editado em 1930¹⁶⁷. Em grande medida, a obra emerge em um contexto político conturbado na Espanha, discutindo diferentes questões¹⁶⁸ em forma de ensaios problematizadores. Propondo um enfoque sócio-filosófico para refletir a realidade europeia¹⁶⁹, ele identifica o fenômeno do crescimento vertiginoso das massas urbanas modernas, cercando, assim, as consequências desses movimentos para a vida social.

A problematização que é compartilhada também por Georg Simmel (1858-1918), em sua obra intitulada *As grandes cidades e a vida do espírito* (2005), em que identifica o fenômeno do crescimento das grandes cidades na modernidade e as consequências da vida dos sujeitos nesses contextos urbanos:

é apenas o reverso dessa liberdade se, sob certas circunstâncias, em nenhum lugar alguém se sente tão solitário e abandonado como precisamente na multidão da cidade grande; pois aqui, como sempre, não é de modo algum necessário que a liberdade do ser humano se reflita em sua vida sentimental como um sentir-se bem (SIMMEL, 2005, p. 585).

Porém, diferente deles, Arendt localiza historicamente esse processo de forma pontual, para ela, as massas como um fenômeno começam a ocorrer em larga escala logo após a Primeira Guerra Mundial. Segundo define, "a perda dos interesses é idêntica à perda de 'si', e as massas modernas distinguem-se [...] por sua indiferença quanto a si mesmas (*selflessness*), quer dizer, por sua ausência de interesses individuais" (ARENDR, 1994, p. 406). Nesse contexto específico, conforme identifiquei anteriormente, tem-se a conjuntura ideal para a emergência de regimes totalitários¹⁷⁰. Essa discussão está inscrita na sua crítica mais ampla relacionada à modernidade, que pretendo focar agora.

presente pesquisa, mas deve ser referenciada, pois é parte integrante da discussão sobre as massas e os movimentos de massas.

¹⁶⁷ A edição brasileira veio somente em 1987, pela editora Martins Fontes.

¹⁶⁸ Tais como (guerra e paz, individualismo e coletivo opressor, nação, Estado e comunidade; presente, futuro, história, massas, especialistas, homens cultos, poder imposto e opinião pública) (ORTEGA Y GASSET, 1987).

¹⁶⁹ Ortega y Gasset (1987) discute ainda definições, tais como: Costumes Europeus, usos europeus, opinião pública europeia, direito europeu, poder público europeu (ORTEGA Y GASSET, 1987, p.22).

¹⁷⁰ Tal como define Arendt, ao constatar a emergência de homens-massa na Alemanha, principalmente após a crise política e econômica que a Alemanha sofreu após sua derrota na primeira guerra mundial, e a decorrente dominância do partido nazista alemão na liderança de Adolf Hitler. Mas também identificado por ela no caso da Rússia, com as burocracias que trataram de liquidar de forma radical e violenta as diferenças entre as classes sociais e o controle exercido sobre a classe trabalhadora chamada por eles de *Soviets*.

Explicada essa distinção entre os tipos de senso comum, passo a cercar essa última concepção de Arendt que não se encontra alicerçada e contextualizada em nenhum regime político específico. Uma das grandes propostas de Arendt resultantes da sua profunda análise do mal radical, que apenas foi citado na presente discussão, resulta na superação da concepção até então vigente de natureza humana, passando a um entendimento compreendido dentro de uma concepção de condição humana¹⁷¹. A proposta arendtiana aponta para um entendimento mais processual da constituição do ser humano em sociedade. Resgato um entendimento de Keinert (2007), em seu artigo intitulado *A questão Social em Hannah Arendt*, compartilhando com ele um entendimento sociológico¹⁷² contido na concepção de condição humana da pensadora. O seu entendimento, por exemplo, da formação das condutas e dos gostos dos sujeitos, socialmente construídos e partilhados pela vida comum, é um exemplo específico dessa dimensão social em Arendt. Em outros termos, recuperando a sua concepção apresentada brevemente na categoria *senso comum de essência positiva*, o ser torna-se humano pela busca de sentidos de pertencimento num mundo compartilhado, ou seja, um processo social de humanização. Algo que não estando mais inscrito na natureza humana, como afirmavam os contratualistas clássicos¹⁷³, passa a ser entendido por Arendt um processo socialmente mediado. Essa condição humana não seria mais definida por um conjunto de características essenciais dadas e inscritas na natureza, mas na condição de sua educação e socialização ao longo da sua trajetória de vida, articulada com a própria vontade e condição de pensar e construir sentido sobre o pertencimento e a responsabilidade em relação ao mundo compartilhado.

¹⁷¹ A ideia vigente conhecida como *natureza humana*, resultaria na crença do mal existindo em essência, ou seja, existia a premissa de que todo o indivíduo que realiza algum mal possuiria uma espécie de natureza da maldade. O nazismo entendido dentro desta perspectiva resultaria na visão em que seus líderes, funcionários e adeptos ao regime, seriam monstros possuidores de tal natureza. Arendt identificou essa postura essencialista materializada na expectativa dos expectadores durante a cobertura que realizou durante o julgamento de Adolf Eichmann em Jerusalém. Essa cobertura realizada por Arendt resultou em seu livro *Eichmann em Jerusalém (1999)*, que contrariou a expectativa pública no decorrer do julgamento. A ideia de um sádico ou radical nazista deu lugar a um exemplo emblemático, Eichmann se mostrou um notório burocrata seguidor de comandos preocupado em ascender na carreira. Suas ações eram padronizadas e indicadas por ordens superiores no interior de uma engrenagem que retirava do sujeito a necessidade de pensar suas próprias ações. Eichmann justificava suas ações durante o Holocausto por meio de clichês e frases prontas. Esse processo a fez afirmar que a pergunta deveria ser outra: “E no momento em que se chega ao indivíduo, a pergunta a ser feita não é mais: Como esse sistema funciona?, mas: Por que o réu se tornou funcionário dessa organização?” (ARENDR, 2004 p. 121,).

¹⁷² Postura esta criticada pelo filósofo francês Jean-François Lyotard em sua obra *Sensus Communis (1987)*, principalmente pela concepção sociológica e antropológica de Hannah Arendt focada em seu entendimento de senso comum. Para ele, o acordo relacionado entre os sujeitos na formação de um senso comum estético seria subjetivo, e jamais objetivo.

¹⁷³ Tal como afirmam, por diferentes princípios, Thomas Hobbes (1588-1679), John Locke (1632-1704) e Jean-Jacques Rousseau (1712-1778).

Porém, diferente de um entendimento do social como um objeto sociológico, que pretendemos discutir na sequência, a dimensão social de Arendt não figura como conceito operativo. O social ou a sociedade utilizados pela autora em muitos momentos como sinônimos, discutidos em grande medida nas obras: *A condição humana* (2007a) e *Sobre a revolução* (2001), apresentam um ponto de problematização na modernidade que é de fundamental importância. Essa dimensão do “social” seria mais um ingrediente formador do juízo sobre a realidade, uma dimensão que, inicialmente, é de uma ordem privada, responsável pela busca por realizar as necessidades e as suas satisfações, um nexos familiar oposto ao espaço público, que vai gradativamente ganhando centralidade como dimensão dominante na sociedade moderna. Sobre essa identificação, Keinert (2007, p. 199) afirma:

Com a noção de social, Arendt refere-se a uma modalidade de vínculo entre as pessoas que prescinde do compartilhamento, através da circulação da palavra, dos assuntos de interesse comum, cujo lugar é, por excelência, a esfera pública. Neste sentido, o *social* é definido pela ausência do domínio político da convivência humana, a partir do qual os indivíduos poderiam reconhecer a existência de um mundo efetivamente comum [...] A noção de social exprime a especificidade da análise de Arendt sobre o mundo moderno (Grifos do autor).

Essa característica processual da condição humana, implicada nos contextos políticos e históricos, tal como o antigo e o moderno, em relação à dimensão social-privada e à dimensão política-pública profundamente articuladas constituem elementos que precisam ser aqui identificados e problematizados, já que são eles que configuram questões fundamentais na discussão sobre a modernidade problematizada por Arendt.

Os ingredientes formadores do horizonte do senso comum de Arendt seriam compostos por três características centrais, ou seja, a contingência, a singularidade e a pluralidade. Ela afasta-se da busca de uma dimensão ideal de verdade (metafísica), das bases lógicas e dos métodos científicos como possuidores de verdades universais (positivismo), passando a sustentar que, apesar da inegável superioridade explicativa da filosofia e das ciências, é necessário compreender, primeiramente, como as verdades operam no mundo das aparências. Em outras palavras, identifica como ocorre esse movimento, onde as verdades racionais realizam a passagem e transformam-se em opinião em meio a outros tipos de opinião no mundo vivido. Esse entendimento é central para compreender a relação entre educação e a vida cotidiana,

em um mundo de aparências, cheio de erros e semblanças, a realidade é garantida por esta tríplice comunhão: os cinco sentidos, inteiramente distintos uns dos outros, tem em comum o mesmo objeto; membros de mesma espécie têm em comum o contexto que dota cada objeto singular de seu significado específico; e todos os

outros seres sensorialmente dotados, embora percebam esse objeto a partir de perspectivas inteiramente distintas, estão de acordo acerca de sua identidade. É dessa tríplice comunhão que surge a sensação de realidade (ARENDDT, 2000, p.40)

O que, de fato, constitui uma reflexão original, já que é exatamente o sentido das opiniões, ou seja, uma espécie de senso comum comunicativo ou intersubjetivo que forma visões compartilhadas e aceitas pela comunidade, sejam opiniões inspiradas em elementos filosóficos, científicos ou mesmo da ordem da opinião comum. No mundo das aparências, tudo transforma-se em opinião e a busca pelo convencimento será a mesma. Essa discussão será recuperada na conclusão do capítulo quinto.

Para Arendt, apesar de parcial e singular, cada opinião é portadora de um sentido e de um apelo racional à persuasão, um sentido partilhado e que poderia não possuir mais um caráter original. Mudar de opinião faz parte do diálogo e, segundo afirma, constitui uma espécie de abertura ao indeterminado, a um sentido comum. “A passagem da verdade racional para a opinião implica a passagem do homem no singular para os homens no plural” (ARENDDT, 2007, p. 15).

A opinião privada aponta para entrar gradualmente em consonância com a opinião pública, opinião comum, que assinala para um diálogo muito pertinente com a concepção de senso comum em níveis de consciência já discutido anteriormente. Em outras palavras, precisaria existir uma proximidade entre aquilo que emerge de um tipo de senso comum, para aquilo que o indivíduo defende perante os demais como “sua opinião”.

Para tratar da modernidade, Arendt identifica um movimento de destruição do potencial positivo do senso comum, movimento que destruiu as bases políticas da vida social, dando origem a uma dimensão negativa do senso comum moderno. Em sua obra *Sobre a Revolução* (2001), por exemplo, é possível cercar o entendimento de Arendt referente ao legado das revoluções ocorridas ao final do século XVIII, mais precisamente nas revoluções americana e francesa. Essa dimensão política é identificada por ela nos movimentos que apresentaram elementos originários do político durante a realização dos processos revolucionários, ou seja, o fortalecimento de espaços privilegiados de diálogo público, materializados no que chamou de “sistemas de conselhos¹⁷⁴”. Esses espaços permitiram resgatar o desejo político da liberdade de criação, de fazer surgir o novo de forma livre, resgatando a essência da atividade política, “[os conselhos] desejavam conscienciosa e

¹⁷⁴ Ampliando as referências revolucionárias, exemplificando esses conselhos não apenas nas revoluções francesa e americana, mas também nas revoluções russa e húngara, de 1971 e 1956 respectivamente.

explicitamente a participação direta de cada cidadão nos negócios públicos do país [...]” (ARENDR, 2001, p. 324).

Ao mesmo tempo, ao invés de institucionalizarem esses espaços livres da política como nascimento do novo, logo após consolidadas, as revoluções ensejaram modificações profundas, que, para Arendt: “só podemos falar em revolução quando esta característica de novidade está presente e quando a novidade se liga à ideia de liberdade” (ARENDR, 2001, p. 39). Segundo ela, logo depois de realizadas a revolução, ocorreu a perda do desejo revolucionário. É possível, então, acompanhar gradativamente uma espécie de inversão do sentido contido na dimensão política revolucionária original. O político passa de seu sentido livre alicerçado no espaço público, expressão da liberdade humana do diálogo, para a sua derradeira condução de uma nova responsabilidade política frente à gestão dos problemas sociais. Essa responsabilização passa a priorizar os desajustes no âmbito da sociedade, limitando a até então dimensão política livre, para uma dimensão limitada pela responsabilização e gestão frente à luta pela solução das necessidades sociais do seu povo.

O desejo político de realizar uma inclusão social, de modificar o quadro de miserabilidade vivido pelas massas nesse período, aos poucos, transforma o político em um espaço de gestão burocrática¹⁷⁵ das necessidades humanas, uma gestão política das necessidades privadas.

O resultado dessa transformação é a combinação danosa de espaços públicos e interesses políticos misturados com os interesses privados da ordem das necessidades básicas. As ideias de igualdade e liberdade, por exemplo, contidas em uma essência solidária e fraterna revolucionária, responsabilizando-se pelas problemáticas sociais, quando elas estão limitadas apenas à busca pela satisfação plena das necessidades sociais de existência, resultam numa grande limitação de atuação do espaço político. Nessa linha de garantias sociais dadas pela dimensão política, não é possível identificar necessariamente a busca pela inclusão desses mesmos indivíduos a uma condição, por exemplo, de interlocutores políticos¹⁷⁶, o que resultaria, entre outras coisas, numa limitação gradativa da experiência compartilhada no espaço político.

Apesar de Arendt reconhecer a obrigação de suprir as necessidades de existência para que o indivíduo ascenda à vida política, ela não ocorreria como um processo automático. A

¹⁷⁵ Tese essa corroborada por Max Weber em sua obra *Os fundamentos da organização burocrática* (1971), principalmente no que diz respeito a emergência da burocracia estatal na organização e gestão da modernidade.

¹⁷⁶ Conforme afirma: “Historicamente falando, a compaixão tornou-se a força motriz dos revolucionários apenas depois dos girondinos terem fracassado na produção de uma constituição e no estabelecimento de um governo republicano” (ARENDR, 2001, p. 91).

sua condução ao ingresso na vida pública e política como “participante do governo” não seria uma preocupação assegurada na mesma prioridade que a satisfação das necessidades básicas. Assim, a ideia de representatividade política, por exemplo, esvazia a esfera pública do debate, delegando a terceiros (representantes eleitos, como em alguns casos) a expectativa de que eles tragam algum benefício privado nas suas decisões políticas. Esses “seres votantes”, formados pela maioria da população, resignam-se a esperar que seus representantes, minoria da população, tragam-lhes algum tipo de benefício, fazendo, assim, crer que, na primeira conquista que lhe beneficie mesmo que indiretamente, o seu voto fez-se valer.

Essa análise histórico-filosófica da dimensão política proposta por Arendt identifica que, com a “morte da vontade revolucionária”, emerge um modelo específico de sociedade moderna, alicerçado no entendimento de um papel político limitado (do ponto de vista político) do Estado, passando a ser o gestor econômico das necessidades sociais das massas.

Nessa discussão, a pensadora apresenta a alta sensibilidade contextual do senso comum, que, daí em diante, transforma-se e assume um papel altamente limitado na esfera política moderna. Se, antes, o senso comum teria no espaço público uma dimensão política originária da diversidade de formas de ver o mundo, ou seja, o seu aspecto essencial positivo, na sua concepção moderna, reconhece que o senso comum perde o seu potencial rico de intersubjetividade e multiplicidade de visões de mundo começando a identificar um quadro de degradação social. Esse entendimento dialoga diretamente com minhas pretensões, em que existiria uma dimensão epistemológica apresentada na categoria de *senso comum de essência negativa*, principalmente com as discussões travadas com Geertz (2000), Warat (1994) e Becker (2003 e 2008), sem que eles tenham contextualizado a sua discussão necessariamente dentro de uma concepção de modernidade ocidental, a negatividade dessa definição se faz evidente.

É possível, então, localizar algumas percepções de um conjunto de barreiras existentes na opinião comum que a própria Arendt apresenta e que precisam ser destacadas como elementos mais sólidos e contextuais para pensar o senso comum no interior de uma sociedade moderna ocidental. Ou seja, cercar a dimensão social em diálogo com o senso comum para discutir o pensamento moderno apresenta-se como uma estratégia bastante rica para a problemática aqui proposta.

Essa mesma emergência da dimensão social na modernidade identificada por Arendt resulta também o reconhecimento da emergência das Ciências Sociais, mais precisamente a Sociologia, como ciência responsável por compreender e explicar o “social” como objeto

particular de pesquisa científica. O mesmo dado identifica-se na Economia que “só veio a adquirir caráter científico quando os homens se tornaram seres sociais e passaram a seguir unanimemente certas normas de conduta, de sorte que aqueles que não seguissem as regras podiam ser considerados sociais ou anormais” (ARENDR, 2007a, 51-52). Em outros termos, a emergência da modernidade e da esfera social ganha centralidade frente à dimensão política, que apresenta o ambiente ideal para dar origem a uma nova ciência, a ciência do social, responsável pela explicação científica da sociedade moderna. Essa constatação é extremamente rica para pensar, posteriormente, a realidade brasileira.

A modernidade seria, então, a consagração do social como mecanismo explicativo e determinante, seja nas expressões mais danosas desse panorama, a emergência de regimes totalitários, por exemplo, como também em contextos políticos não-totalitários, uma nova preocupação com o bem estar de grande parte ou de apenas uma parte de sua população¹⁷⁷. Arendt não se debruça sobre outros contextos políticos modernos, ela ensaia a possibilidade de problematização dos diferentes tipos de senso comum que emergem em contextos específicos não-autoritários e as suas consequências negativas para o senso comum intersubjetivo.

Um primeiro dado que se apresenta como problemático quando Hannah Arendt trata do senso comum no contexto moderno ocorre quando identifica a existência de uma espécie de unanimidade de opiniões. Segundo identifica, quando a unanimidade de opinião emerge sobre algum assunto é possível verificar um sintoma crítico, ou seja, o desaparecimento gradativo do senso comum (no sentido positivo). Assim, existiriam riscos de ocorrer unanimidades socialmente compartilhadas sobre certos temas, o que poderia resultar em movimentos de desencadeamentos lógicos simplistas compartilhados frente ao mundo

¹⁷⁷ Seja como discurso ou como prática, essa dimensão social seria definidora, inclusive, da ideologia política na modernidade. Norberto Bobbio (1995), por exemplo, discute a diferença entre a esquerda e a direita na política italiana, apontando como central essa dimensão social: “creio poder dizer que o que faz de um movimento de libertação um movimento de esquerda é o fim ou o resultado a que se propõe: a derrubada de um regime despótico fundado na desigualdade entre quem está em cima e quem está embaixo na escala social, percebido como um ordem injusta, e a injusta precisamente porque desigualitária, porque hierarquicamente construída; e a luta contra uma sociedade na qual existem classes privilegiadas e, portanto, em defesa e pela instauração de uma sociedade de iguais juridicamente, politicamente, socialmente, contra as mais comuns formas de discriminação (...) “Quanto à relação entre direita e desigualdade, disse e repeti várias vezes que a direita é desigualitária, não por más intenções – e portanto, para mim a afirmação de que o desigualitarismo é a característica principal dos movimentos de direita não se mostra como um juízo moral -, mas porque considera que as desigualdades entre os homens não são apenas inelimináveis (ou são elimináveis apenas com o sufocamento da liberdade) como são também úteis, na medida em que promovem a incessante luta pelo melhoramento da sociedade. O que há de “não generoso” em semelhante juízo? (BOBBIO, 1995, p. 20). Discussão bastante ilustrativa sobre a dimensão moderna inscrita na política que estamos aqui discutindo, onde o social, as necessidades individuais dos sujeitos, pautam a dimensão política.

comum, ocorrendo em contextos não autoritários. Nesses casos, a opinião pública pode resultar em destruições dos três princípios definidos anteriormente. Conforme identifica Roviello (1987, p. 116) em relação à Arendt, “a prova de que já não se compreende o mundo, de que já não se interroga o mundo, de que já não se faz aparecer o mundo através do debate sobre ele [...] é o que ocorre no fenômeno da unanimidade, quer seja a da ideologia totalitária quer a da <<opinião pública>>”.

O risco de surgir uma espécie de retraimento no pensamento comum, um compartilhamento de lógicas unânimes como um tipo de “opinião pública”, que identificada através da interpretação de Robespierre (1999) à *Volonté Generale* de Rousseau, como fenômeno possível de ocorrer em contextos políticos não autoritários. No momento em que os diálogos apresentam maior dificuldade de realizar uma distância crítica em relação à experiência vivida, essas situações acabam por cair na própria particularidade em que são experimentadas, resultando no que Roviello chamou de “positividade dos conteúdos particulares” (1987, p. 123).

Pensar na possibilidade de surgirem contextos sociais, onde o potencial crítico e comunicativo das experiências no mundo é entorpecido ou mesmo retraído, por posturas que tentam substituir a multiplicidade de sentidos e interpretações do mundo em um número limitado de preconceitos acordados, possui como resultado a perda compartilhada de seu poder de reflexão, principalmente na destruição do bom senso. “O desaparecimento do senso comum nos dias atuais é o sinal mais seguro da crise atual. Em toda a crise, é destruída uma parte do mundo. Alguma coisa comum a todos nós. A falência do bom senso aponta, como uma velha mágica, o lugar em que ocorreu este desmoronamento” (ARENDR, 1972, p.227).

O desaparecimento do senso comum que Arendt defende em sua essência comunicativa, partilhada, livre e intersubjetiva, não sumiria deixando um vácuo no sentido de realidade. Na tese da autora, esse fenômeno daria espaço para a emergência de outros tipos de senso comum, dotados de um potencial negativo. Em uma passagem que ilustra exatamente o que pretendo identificar no pensamento vigente, Arendt aponta o risco de um retraimento crítico nas verdades estabelecidas, ocorrendo com o advento da modernidade européia, principalmente sobre o risco dos consensos sociais baseados em lógicas simples dominarem o pensamento.

Quando todos estão deixando-se levar, impensadamente, pelo que os outros fazem e por aquilo em que crêem aqueles que pensam que são forçados a mostra-se patente, e torna-se, portanto, um tipo de ação. Em tais emergências, resulta que o

componente depurador do pensamento (a maiêutica de Sócrates, que traz à tona as implicações das opiniões não unânimes e, portanto, destrói - valores, doutrinas, teorias, convicções) [...] é necessariamente político. Pois essa destruição tem um efeito libertador sobre outra faculdade, a faculdade do juízo, que podemos chamar com alguma propriedade de a mais política das capacidades espirituais humanas. (ARENDDT, 2000, p. 144).

Arendt aproxima concepções como unanimidade e consenso, como elementos danosos para a vida política e que não poderiam ser entendidos como legítimos para o exercício do senso comum e da faculdade do juízo. A identificação de consensos ou opiniões unânimes, como resultado de uma formação consensual de opinião pública, constituiria, empiricamente, a negação da pluralidade no debate de opiniões existentes. Expresso em outros termos, a modernidade constituiria um processo inverso às definições do senso comum plural e potencialmente rico para a emergência de visões compartilhadas.

Além disso, ela enfoca a questão das “mentiras organizadas” como possível de ser discutida também em regimes democráticos, em que “a mentira pode encontrar suporte na *mass-media* que, demonstrando repetidamente uma imagem da realidade totalmente fabricada, acabam por tornar essa imagem mais credível do que a realidade mais evidente” (ROVIELLO, 1987, p. 143). A opinião que aponta para um entendimento de verdade, conforme destaca Roviello (1987, p.146):

A opinião, naturalmente vocacionada para visar a verdade, pode tornar-se mais enganadora do que simples e pura mentira. Enquanto basta desmascarar o mentiroso para descobrir a verdade [...] a perversão da verdade de facto em opinião, constitui uma perversão interna de verdade através de uma espécie de hubris da opinião, que destrói o modo quase autofágico a sua própria condição e possibilidade, a verdade de facto.

Seja pela unanimidade, consenso ou mentira organizada, é possível identificar e problematizar outras formas de materialização de fenômenos compartilhados de pensamento, que não poderiam ser simplesmente chamados de ideologia. O senso comum, inclusive, poderia transformar-se em uma espécie de opinião vocacionada. Essa última característica compõe um conjunto de elementos muito ricos, que precisam de uma organização e de um recorte específico capaz de sustentar a presente problemática em cercar essas questões ocorrendo na modernidade brasileira.

Em resumo, o que se poderia problematizar no contexto moderno é que com a dimensão social ganhando centralidade, o indivíduo terá à sua frente um conjunto de transformações sociais que ele precisará compreender para agir e julgar a realidade de forma mais complexa. O potencial dos sujeitos em explicarem essa realidade estará relacionado,

primeiramente, aos níveis de consciência das pessoas que formam a sua educação e socialização. Aqui, estou tratando principalmente, do papel que o núcleo ou núcleos primários de socialização, juntamente com os espaços educativos responsáveis pela sua educação formal, cumprem nesse processo. Compreender esses elementos é de fundamental importância para identificar o potencial de abertura que os sujeitos apresentam em cada contexto social. Nessa linha, seria uma problematização importante e necessária compreender o papel da escola e da universidade em um contexto específico, um regate histórico-curricular deles para compreender o potencial de uma nação a compreender, por exemplo, a dimensão social em que se encontra embebida.

Considerando a discussão arendtiana para as questões anteriormente apresentadas, se não existirem espaços de formação que capacitem os sujeitos a irem além das opiniões socialmente compartilhadas da ordem do senso comum de consciência ingênua, permitindo a elevação dos níveis de consciência, a possibilidade deles pensarem além do que Arendt chamou de opinião pública, opinião naturalmente vocacionada, seria extremamente raro. Nesses contextos, o senso comum de consciência ingênua e a consciência intransitiva ganhariam espaço privilegiado na construção da subjetividade dos sujeitos frente à realidade social.

Em outras palavras, a discussão que destaco aqui, é que uma das consequências possíveis de religarmos a concepção pedagógica anteriormente apresentada, focando o papel da educação formal como veículo principal de superação da consciência ingênua no que diz respeito ao entendimento da realidade. Cada área do conhecimento possuiria uma responsabilidade humanizadora específica.

No caso desta pesquisa, pretendo ligar a centralidade da dimensão social da modernidade, localizando precisamente o papel central que o ensino de Sociologia e a produção de teorias sociológicas ocuparam no contexto educativo brasileiro. Assim sendo, proponho como uma problematização legítima discutir o social na modernidade brasileira, focando mais precisamente na educação social dos sujeitos.

Além disso, pela emergência da dimensão social como elemento central na modernidade, poderia problematizar a seguinte hipótese: Se as visões de mundo sobre a sociedade transformam-se, na modernidade, gradativamente em clichês, frases prontas para explicar a realidade social de forma simples e rápida, o que Arendt chama de opinião vocacionada ou opinião de massas, já que elas estariam mediadas pelo senso comum opinativo, constituiriam, assim, um dos principais ingredientes disponíveis de explicação da

realidade social. Neste sentido, como o indivíduo poderia resgatar o seu protagonismo na busca por significados da vida em sociedade, se o social está cada vez mais mediado pela opinião de senso comum?

Neste ínterim, não resta dúvida que a Sociologia, entendida fora dos padrões positivistas, que, além de um campo científico, é também produtora de conhecimentos e reflexões, uma área específica de produção de conteúdos muito importantes na educação brasileira. Ou seja, diferente de uma busca pelo status de ciência social na concepção tradicional, a Sociologia precisa ser resgatada nesse contexto moderno como dotada de um conteúdo central para construir uma humanização específica nos sujeitos sociais modernos. Deve-se resgatar, quem sabe, uma responsabilidade pedagógica fundamental na modernidade no que diz respeito ao ensino de sociologia.

Para Arendt, existiria a possibilidade de trocas de opiniões ao longo de um processo de debate, mesmo que ele não tenha mais a liberdade da troca intersubjetiva no espaço público. Em outras palavras, o senso comum seria de outro tipo, mas continuaria existindo, mesmo que limitado pela opinião pública, mediado por uma aparente liberdade. O que pode e deve ser problematizado aqui não é mais a existência ou não de diálogos, mas os conteúdos e a qualidade dessas trocas.

Uma opinião sobre a realidade da violência no Brasil e que se mostra defensora da pena de morte¹⁷⁸, por exemplo, pode, em um debate, modificar-se para a defesa da volta da ditadura militar, quando essa troca de opiniões de senso comum dá-se entre sujeitos de mesmo nível de consciência ingênua. O resultado desses diálogos poderá, em grande medida, desdobrar-se na troca de uma opinião por outra, ambas igualmente limitadas pela consciência ingênua. Esse exemplo ilustra que o diálogo por si só não realiza a mudança na essência lógica da opinião, apenas uma mudança de forma, sem, ao menos, caracterizar algum tipo de complexificação, originalidade ou mesmo de autocrítica em relação aos limites ou pontos fracos do conteúdo. Ambas são percepções limitadas, mas, aos olhos dos seus defensores, são diferentes e muito verdadeiras, que, em um diálogo entre indivíduos de limitada consciência, poderá resultar apenas na ampliação do leque de opiniões-clichê, como bem identifica Arendt, ocorrendo na modernidade ocidental.

Em um contexto assim definido, existiria a possibilidade de ocorrerem hegemonicamente diálogos mediados pelo senso comum opinativo e limitados por ele, tendo

¹⁷⁸ Reconheço que existem estudiosos e juristas que sustentam posturas neste sentido, aqui, ainda estou refletindo sobre as falas espontâneas. A problematização das falas dos “especialistas” será enfocada mais detidamente no capítulo quinto.

como resultado a permanência das opiniões sociais vigentes, sendo, talvez, na melhor das hipóteses de resultados possíveis, a ampliação do arcabouço dos sujeitos, incluindo os demais tipos socialmente compartilhados de senso comum. Ampliando o arcabouço existente, os sujeitos podem, inclusive, copiar as soluções cabíveis dentro dessa limitação de consciência, o que chamei anteriormente, de núcleo violento do senso comum.

Talvez seja possível encontrar uma abertura para uma conclusão ainda preliminar, sobre uma questão que pretendo aprofundar. A possibilidade de questionar até que ponto os regimes não totalitários, tais como as democracias modernas, apresentariam um potencial de retraimento da reflexão que seria propícia a emergir sob a forma de um tipo de senso comum limitador da consciência de forma generalizada? Neste sentido, seria possível acompanhar o papel da educação formal nesse processo? Se sim, quais seriam as posturas assumidas pelas instituições educacionais brasileiras frente às opiniões vigentes na expressão do senso comum?

Seguindo a discussão que recupera, em Freire, o papel da educação na abertura do sujeito ao mundo e a relação com o nível de consciência dos sujeitos, resgatando a responsabilidade dos espaços educacionais, defino a centralidade do resgate da responsabilidade das instituições educativas na construção de pontes ou de barreiras de formação de seres dotados de uma consciência crítica e de uma curiosidade epistemológica. Se forem pontes, a educação ofereceria espaços para um entendimento de abertura à complexidade social da realidade como uma das suas prioridades. Mas quando elas colocam-se hegemonicamente como barreiras, no interior desses espaços, a problematização acadêmica e científica inexistiria no interior da educação brasileira.

O que se faz necessário discutir é quais seriam as responsabilidades institucionais de formação de um contexto educacional limitado de trocas de opiniões? Qual contexto educativo historicamente consolidado possibilita ao senso comum opinativo consolidar-se como a forma socialmente aceita e legítima considerada como opinião “verdadeira” e “pessoal”? Passo, neste ponto, a definir teoricamente o recorte específico do que compreendemos como conteúdo social da opinião.

Proposta conceitual: O senso comum opinativo sobre o social

A generalização das opiniões sobre o social pode ser compreendida como um tipo de pensamento que advém de um contexto educativo muito particular na história do Brasil. O senso comum sobre o social no contexto brasileiro, que será objeto de discussão no próximo capítulo, identificará precisamente a relação entre o pensamento individual e a própria sociedade em que esse tipo de pensamento emerge. Em outras palavras, os fenômenos individuais podem ser problematizados socialmente de diferentes formas, cercando os fenômenos midiáticos de massa, o papel das redes sociais¹⁷⁹ ou, como proponho no presente caso, problematizar o papel das instituições educacionais.

Passo a chamar precisamente a proposta de definição conceitual contida no interior de uma postura opinativa, dotada de um conjunto de elementos estabelecidos na consciência do sujeito socialmente limitado, adotando como nomenclatura um recorte específico, ou seja, o senso comum opinativo sobre o social ou, como sinônimo, pode ser chamado também de *sensu comum opinativo*. Um senso comum de consciência, atrelado ao nível de consciência em que o sujeito encontra-se, problematiza apenas as opiniões sobre temas sociais.

É possível definir o objeto de reflexão que desejo discutir na realidade brasileira, ou seja, é trazido à tona o papel que o senso comum opinativo possui na construção de um tipo de obstáculo para a experiência social dos sujeitos, uma espécie de fechamento prematuro à experiência explicativa e de compreensão da vida em sociedade.

Se retomar a metáfora da “bolha da consciência”, expressa ainda no capítulo terceiro, poderia agora especificar uma bolha mais específica, ou seja, uma “bolha da consciência social”. Quanto mais essa bolha estiver envolvida por uma grossa camada, mais o sujeito estaria fechado ao processo educativo-humanizador relativo aos conteúdos sociais. Ele teria uma percepção simplificada da realidade social existente na modernidade. Por meio da educação crítica, metaforicamente, essa bolha da consciência social estaria mais fina ou aberta, apresentaria uma maior possibilidade de perceber a complexidade do mundo, ou mesmo romper com alguns pontos de constituição da sua bolha, que teima em permanecer fechada.

¹⁷⁹ Diversos estudos sobre o papel das redes sociais e a opinião estão ocupando centralidade, o já referido livro de Eli Pariser intitulado *The Bubble Filter: what the internet is hiding from you* (2011) (*Filtro-Bolha: O que a internet está escondendo de você*), alerta sobre os perigos que as redes sociais e mídias digitais, onde seus algoritmos selecionam e restringem as informações, criando bolhas de informações. Essa questão é tão central, que uma das explicações para a vitória de Donald Trump nas eleições dos EUA (2016) deve-se a essas lógicas de bolhas cibernéticas, que, somadas a circulação de notícias falsas, resultou na vitória desse perfil de político (sobre essa última questão, ver: <http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/politica/noticia/2016/11/como-as-redes-sociais-formam-bolhas-de-radicalizacao-e-intolerancia-8377226.html>, acesso em 5 de Novembro de 2016).

É necessário definir o “social” como um objeto de reflexão bem delimitado, com o objetivo de localizá-lo nas opiniões circulantes. Recorro inicialmente, ao conceito de “Fato Social” de Emile Durkheim (2005), que, por constituir a primeira tentativa de especificar o objeto de estudo da Sociologia, fez-se de forma bastante rica tanto do ponto de vista científico como didático. O social, segundo ele, constitui um objeto de estudo sociológico, uma construção intelectual de entendimento, definindo a sua existência na identificação de três características centrais: a exterioridade, a coercitividade e a generalidade. Se essas três características forem satisfeitas na observação de um fato, elas constituiriam a possibilidade de identificar fenômenos essencialmente sociais e passíveis de estudo e pesquisa pela Sociologia. Sobre esse ponto, afirma:

Eis, portanto, uma ordem de fatos que apresentam características muito especiais: consistem em maneiras de agir, de pensar e de sentir, exteriores ao indivíduo, e que são dotadas de um poder de coerção em virtude do qual esses fatos se impõem a ele. Por conseguinte, eles não poderiam se confundir com os fenômenos orgânicos, já que consistem em representações e em ações; nem com fenômenos psíquicos, os quais só têm existência na consciência individual e através dela. Esses fatos constituem portanto uma espécie nova, e é a eles que deve ser dada a qualificação de sociais (DURKHEIM, 2005, p.2).

O reconhecimento do objeto sociológico definido por Durkheim dá origem ao entendimento de que a Sociologia figuraria como uma ciência legítima, já que os problemas possíveis de serem formulados a partir desse objeto “social” seriam exclusivos de uma ciência capaz de dar conta deles, proposta de forma completa pela primeira vez na sua obra já referida (DURKHEIM, 2005). Inclusive, a própria opinião, segundo Durkheim (2002, p. 178), poderia ser objeto de estudo da Sociologia, já que é resultado de uma construção social.

Como tudo na vida social, a própria ciência se assenta na opinião. Sem dúvida, pode-se tomar a opinião como objeto de estudo e fazer ciência; é nisto, principalmente, que consiste a sociologia. Mas a ciência da opinião, não faz opinião; ela só pode esclarecer e torná-la mais consciente de si. Por isso que é verdade que ela pode levar a mudar; mas a ciência continua a depender da opinião [...] é da opinião que ela [a sociologia] tira força necessária para agir sobre a opinião (grifo meu).

Esse processo é identificado por Bourdieu, Chamboredon e Passeron ao reconhecê-lo como importância quando iniciado por Durkheim: “O segundo prefácio de sua obra, *As regras do método sociológico* diz, com suficiente clareza, que se trata de definir uma atitude mental, e não de atribuir ao objeto um estatuto ontológico” (2000, p.46). Em outras palavras, uma atitude mental significaria definir uma forma de compreender o objeto, ou seja, o social não é um objeto dado no sentido ontológico do termo, quem vive a realidade não necessariamente

percebe-a como formada por influências de ordens diversas e, entre elas, quais são as influências sociais e quais não seriam. Como bem define Souza sobre essa questão, a realidade social não é visível a olho nu, o que significa que o mundo social não é transparente aos nossos olhos. Afinal, não são apenas os músculos dos olhos que nos permitem ver, existem ideias dominantes, compartilhadas e repetidas por quase todos (SOUZA, 2015, p.10).

O social passa a ser considerado mentalmente um objeto de reflexão da Sociologia apenas para aqueles que se propõem a tal intento, ou seja, o sociólogo. Sobre a relevância dessa concepção de tratar os objetos como coisas, os autores comparam como “o equivalente específico do golpe de estado teórico pelo qual Galileu constitui o objeto da física moderna como sistema de relações quantificáveis” (2000, p. 46). O marco inicial da Sociologia, que resgato nessa tese, é definido pelos autores como “o princípio da ‘especificidade dos fatos sociais’ conserva, ainda hoje, um valor que não é somente arqueológico” (BOURDIEU, CHAMBOREDON, PASSERON, 2000, p. 46 nota de rodapé).

Reconheço, porém, que a concepção de Fato Social em Durkheim carrega consigo uma essência determinista do social para com o indivíduo, muito presente em sua influência positivista contida no contexto científico vigente no período, já devidamente apresentado no início do capítulo 1, quando foi discutido o senso comum de oposição. A ideia de ser exterior ao indivíduo, por exemplo, retira completamente o seu papel como protagonista das ações e reflexões que aprende no interior da sociedade, tendo limites já criticados por inúmeros pensadores posteriores no que diz respeito ao entendimento da ação dos sujeitos e de suas estratégias de adaptação a novos contextos. É sabido o quanto poderia custar a manutenção desse entendimento sem a devida crítica ou recontextualização¹⁸⁰. As premissas de que os elementos políticos, religiosos, culturais e econômicos poderiam ser estanques e analisados separadamente, com as teorizações posteriores, diluem-se em objetos sociais que possuem esses elementos coexistindo como conjunto de influências, inseparáveis como elemento analítico. Não aceito, portanto, de pronto, essa concepção do que constitui o social e seu entendimento de fato social, sendo necessário, desse modo, distanciar-nos da concepção social de Durkheim de forma mais crítica.

Com isso, para não nos limitarmos na definição do que constituem as características do social contida na categoria de senso comum opinativo, permite-se identificar um necessário refinamento dessa definição, precisando as novas fronteiras do objeto definido

¹⁸⁰ Tal como ocorreu com Marcel Mauss, quando deu maior dinamismo à existência do objeto analítico do social, entendido como fenômeno social total (MAUSS, 1966) ou também dos sociólogos “essencialistas” presentes na origem da sociologia brasileira, que será discutido no capítulo quinto.

como social. Em outras palavras, pretendo percorrer um caminho conceitual que possibilite diferenciar as opiniões sobre fenômenos individuais, naturais ou mesmo de ordem química ou física das opiniões sobre o social.

Uma definição mais alargada do “social” como objeto de estudo sociológico é discutida na obra *Novas Regras do Método Sociológico* (1996) de Anthony Giddens. Sem entrar, no entanto, nos detalhes das contribuições de Giddens à busca por traçar uma reformulação original de Durkheim, que resultou em uma obra inteira dedicada a esse intento. Em linhas gerais, o “social” seria formado, sobretudo, por tudo aquilo que for resultado de um aprendizado, que sofre influências e definições já existentes e resultados de construções historicamente dadas por cada sociedade, onde valores e condutas, tais como o que é certo e errado, por exemplo, são definidos pela coletividade. Esses critérios são compartilhados socialmente como condutas corretas e incorretas em uma dada sociedade ou comunidade, cabendo aos indivíduos reproduzirem ou modificarem esses valores ao longo da sua trajetória social. Eles tornam-se corretos, por exemplo, porque, assim, foram compartilhados e justificados naquele contexto. Se o comportamento esperado pela coletividade não for correspondido, será passível de sanção, seja legal, social ou moral pelo grupo pertencente, na busca pela manutenção desse conjunto de critérios socialmente organizativos da realidade. Esse processo não é estático, é dinâmico, ocorrendo mudanças gradativas no conteúdo social (GIDDENS, 1996).

O ato de opinar sobre o que é socialmente construído aproxima-se muito da concepção que Bourdieu define como *sociologia espontânea* ou de *sociologia vulgar* (BOURDIEU et al, 2000). Ou, em outras palavras, corresponderia dizer que essa definição teria o poder de tornar consciente “aquilo” que é aceito como opinião legítima em um meio social determinado. Esse “aquilo” apresentado dentro de uma afirmação geral é essencial de ser identificado, problematizado e compreendido, principalmente no que diz respeito à centralidade do fenômeno social nessa postura opinativa na modernidade. Essa definição de senso comum opinativo, mais especificamente um tipo de senso comum opinativo sobre tudo aquilo que é socialmente construído e mantido, deixaria consequentemente de fora opiniões relacionados ao clima, aos fenômenos físicos e matemáticos, opiniões relacionadas a elementos biológicos e mesmo sobre condutas isoladas, originais ou geniais¹⁸¹ de indivíduos.

¹⁸¹ Existe uma obra clássica na Sociologia chamada *Mozart: Sociologia de um gênio* (1995), de Norbert Elias, que discute até que ponto os gênios da humanidade são produtos de contextos sociais específicos. Ou seja, entre outras questões, Norbert Elias retira esses seres da ideia de genialidade que brota automaticamente na sociedade,

Assim, para a presente discussão, o social poderia ser discutido como manifestação da opinião, no momento em que o sujeito opina sobre a realidade, realiza uma atitude que revela seu nível de consciência sobre temas sociais.

Para comprovar a relevância desse objeto opinativo sobre temas sociais, temos uma pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA¹⁸² intitulada: “Agenda Juventude Brasil”, encomendada pela Secretaria da Juventude (SNJ), que mapeou a opinião pública¹⁸³ do jovem brasileiro, publicada no ano de 2013. Entre as diversas perguntas realizadas sobre a opinião dos jovens, uma delas é bastante ilustrativa sobre a relevância dos temas sociais de interesse em debater, ou seja, foi realizada a seguinte pergunta de múltipla resposta¹⁸⁴: Assuntos que você gostaria de discutir com pais ou responsáveis, com a sociedade e com os amigos. Na esfera familiar, os cinco temas de maior interesse foram: Em primeiro lugar: Educação e futuro profissional (45%), seguida de Violência (32%), Drogas (31%), Desigualdade social e pobreza (27%) e, em 5º lugar, ficou Religião (24%). Já o desejo de discutir os temas na sociedade, em primeiro lugar com (40%) ficou Desigualdade social e pobreza, seguida de Violência com (38%), empatada com Drogas, com (38%), Política (33%) e, em quinto lugar, ficou Cidadania e Direitos Humanos com (32%). Por fim, com os amigos, em primeiro lugar, ficou a questão das drogas com (41%), seguido de sexualidade com (31%), Violência com (30%), seguido da educação para o futuro profissional com (29%) e, por fim, em quinto lugar, o tema dos relacionamentos amorosos. Cabe ressaltar que, na pesquisa, existiam opções como: Artes (música, teatro, literatura, etc.); Meio ambiente e desenvolvimento sustentável, racismo e espontânea, que não figuraram como temas principais entre os cinco mais citados em nenhuma das três dimensões (BRASIL JOVEM, 2013 p.27).

Existindo, então, uma espécie de relevância das opiniões sobre temas ou temáticas potencialmente sociais, dependendo da pergunta e problematização que se propuser, seria possível pensar que a Sociologia possui um papel específico na modernidade brasileira, não

para incluir as artimanhas da seleção social dos indivíduos por critérios sociais que foram conduzidos por forças sociais ao patamar de gênio.

¹⁸² O universo pesquisado foi de jovens, (15-29 anos), residentes no território brasileiro, com uma amostra de 3.300 entrevistas, distribuídas em 187 municípios, contemplando as 27 unidades da federação, no período de 13 de abril a 19 de maio de 2013. A pesquisa apresentou margem de erro percentual de 2% para mais ou para menos, e com um intervalo de confiança de 95%. Fonte: <http://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/participacao/pesquisa%20perfil%20da%20juventude%20snj.pdf> f acesso em 03 de março de 2016.

¹⁸³ Aqui não pode ser confundido o entendimento de opinião de senso comum, até então construído conceitualmente, com a definição de opinião pública. O objetivo de apresentar esse último é demonstrar que, no momento de emitir sua opinião, o interesse dos jovens brasileiros aponta para temas potencialmente sociais e sociológicos, não sendo necessariamente formados pelas lógicas da consciência limitadas do senso comum.

¹⁸⁴ Cabe ressaltar que a pergunta permitia marcar mais de uma resposta, o que resulta numa porcentagem que não totaliza 100% no somatório das opções, mas, revela os temas prioritários entre os jovens.

apenas de explicação científica da realidade social, mas de ocupar um espaço privilegiado potencial nas opiniões e pensamentos sociais. Se Arendt estiver correta na sua leitura, assim como a Sociologia é produtora de pesquisas sobre a dimensão social, o resultado delas teria um papel fundamental na própria subjetividade dos sujeitos. O poder de explicar e compreender os acontecimentos e identificar os diferentes tipos de influências existentes (sociais, biológicas, psicológicas etc.) pode constituir alguns dos compromissos humanizadores que a Sociologia possui. Considero humanizadores no sentido arendtiano e freireano, numa abertura ao sentido político do social, da troca de opiniões diversas no primeiro, e dotados de uma complexidade e distanciamento dos acontecimentos, buscando neles compreender os contextos em que se estabelecem o segundo.

Quando ensinamos teorias, conceitos, métodos e resultados de pesquisas sociológicas, ou seja, o conteúdo sociológico, ele também possui um potencial de não apenas complexificar o pensamento, mas também de despertar para formas de tornar o sujeito consciente da “bolha de senso comum” ou, como afirmamos antes, da “bolha da consciência social” que o impede de compreender o social.

Parto, portanto, dessa discussão do social arendtiano, delimitando o que seria o conteúdo social da opinião, para identificar, na Sociologia, a considerada ciência do social, um potencial pedagógico contido no interior dos seus conteúdos. Lidando assim, diretamente com os níveis de consciência que esse tipo de conhecimento poderia oferecer ao sujeito. Parto do entendimento que os conhecimentos produzidos ao longo da história da Sociologia possuem em si um potencial¹⁸⁵ humanizador dos sujeitos modernos. Mas será preciso recuperar a história dessas teorias no contexto brasileiro e como estas fizeram-se presentes na história curricular das escolas brasileiras. Essa foi a proposta encontrada, isto é, recortar a problematização da dimensão social que proponho, a partir daqui, percorrer. Dependendo

¹⁸⁵ Essa trajetória intelectual realizada com Arendt permite que se coloquem questões mais profundas nas reflexões e pesquisas sobre ensino de Sociologia. Será possível problematizar posteriormente, através de pesquisas e questionários, o potencial que cada autor ou problemática apresenta para a ampliação da consciência dos alunos. Como exemplo ilustrativo, compartilho uma experiência de pesquisa que estou desenvolvendo com os alunos dos cursos de licenciatura da Universidade de Passo Fundo. No início de cada semestre, eles são convidados a responder um questionário. Nele, encontram-se manchetes de notícias de jornais sobre os temas que mais existem opiniões de senso comum no Brasil, segundo pesquisas de opinião. Deixando uma pergunta aberta para o próprio estudante responder, do tipo: Qual sua opinião sobre o tema X? Provocado pela notícia, o aluno poderá expressar livremente a sua opinião. Ao final do semestre, esse mesmo aluno receberá de volta esse questionário e poderá comparar como ele percebe esses temas agora e como ele percebia antes da disciplina. Ele irá, então, relatar esse processo em forma de texto a ser entregue juntamente com o questionário. Isso poderá ser feito para cada aula, captando o potencial que cada aula possui na provocação de reflexões sobre temas, teorias e questões específicas. O resultado esperado não é a simples a mudança de opinião, mas perceber o nível de abertura da consciência e o potencial de modificação de um tipo de senso comum, pelo tipo de postura analítica apresentada sobre o tema.

como a sociologia foi produzida e ensinada nas escolas e universidades, será possível problematizar o seu papel no contexto da formação do pensamento do brasileiro. Localiza-se, inclusive, uma forma institucional de explicar pela educação formal a emergência de um tipo de senso comum opinativo sobre o social no contexto brasileiro.

5 MODERNIDADE BRASILEIRA - O EIXO DE CRENÇAS DO SENSO COMUM EM DUAS DIMENSÕES INSTITUCIONAIS

A doença grave do Brasil é social,
não econômica.
Celso Furtado (2003).

Partindo do amplo diagnóstico sobre a modernidade ocidental, proponho um caminho analítico sobre a dimensão mais objetiva da presente discussão de tese, focando, mais precisamente, na problematização da realidade brasileira. Pretendo partir, de uma busca mais histórico-institucional, através de uma pesquisa bibliográfica, cercando a dimensão social na modernidade brasileira especificamente no papel desempenhado pelas instituições educacionais. Para tanto, a proposta será cercar historicamente estas últimas, mais precisamente, a universidade e a escola, focando a discussão respectivamente na produção de conhecimento sociológico no Brasil e no currículo do ensino escolar brasileiro.

Com este enfoque, será possível cercar as responsabilidades institucionais em relação à produção intelectual e de ensino dos conteúdos sociológicos, revelando o seu papel na construção de um imaginário social específico no contexto brasileiro. Com base nas problemáticas levantadas anteriormente com Hannah Arendt, no que diz respeito especificamente à tríade profundamente relacionada, ou seja, a emergência da dimensão social como central na modernidade, a emergência da Sociologia como ciência explicativa da modernidade e as transformações que a modernidade realizou na degradação do senso comum, poder-se-á também, problematizá-las no contexto brasileiro.

Como definido no capítulo primeiro, oriento uma discussão sobre uma espécie de “eixo de crenças” relacionadas ao entendimento social e sociológico que a Sociologia cumpriu ou não na educação brasileira. Assim, a pergunta norteadora deste capítulo será: Qual o papel das escolas e universidades na formação do pensamento social ou sociológico na modernidade brasileira? Em outras palavras, se a dimensão social ganha importância central na modernidade ocidental, como as instituições educacionais prepararam os sujeitos para compreender a própria sociedade brasileira?

Neste sentido, abordo o papel das duas mais importantes instituições educacionais na modernidade, recuperando o seu papel na construção dos padrões de pensamento social, isto é, retomar o papel das instituições na formação dos sujeitos no momento em que buscam

interpretar a realidade social brasileira. Conforme afirma Geertz (2014, p.80), recompor “os padrões de juízo historicamente definidos”

é uma interpretação da realidade imediata, uma espécie de polimento desta realidade como o mito, a pintura, a epistemologia, ou outras coisas semelhantes, então, como essas outras áreas, será também construído historicamente, e, portanto, sujeito a padrões de juízo historicamente definidos.

Para tanto, a proposta está alicerçada na divisão desta discussão em duas dimensões de representação¹⁸⁶ (MAGNANI, 1986). A primeira mais acadêmica que envolve os intelectuais brasileiros e a produção de teorias sociais, o seu desdobramento no ensino superior brasileiro e na intelectualidade brasileira, partindo das discussões de Jessé Souza (2000; 2004; 2011; 2012; 2015) e Renato Ortiz (1985 e 2004).

Na segunda dimensão, recupero um conjunto de pesquisas que se propuseram a resgatar a história curricular do ensino de Sociologia nas escolas brasileiras, (MEUCCI, 2000; MEKSENAS, 1995; GHIRALDELLI JR., 2001; SOUZA, 2011; CARVALHO, 2004; PILETTI, 1987; MORAES, 2011; 2016; MARTINS, 2014a), juntamente com alguns apontamentos complementares presentes em documentos oficiais da LDB e dos PCNEM (BRASIL, 1997; 2000; 2006) e da coleção do MEC (SOCIOLOGIA, 2010). Buscando, assim, focar o segundo nível de representação sobre a formação educacional, focando na escola brasileira. Passo, neste ponto, a discutir cada dimensão separadamente.

Dimensão primeira– A universidade e a intelectualidade brasileira moderna

Faz-se necessário uma distinção mínima em relação aos elementos que diferenciam a modernidade ocidental discutida por Hannah Arendt e o processo de modernização ocorrido na realidade brasileira. Essa retomada geral da nossa modernidade brasileira, partindo das propostas de Jessé Souza e Renato Ortiz, permitiu identificar que a predominância do social pelo político ocorreu dentro de um processo histórico e político distinto na construção da modernidade brasileira.

Em primeiro lugar, é possível identificar que a dimensão política no Brasil moderno não se deu em modelo político revolucionário amplo e livre como em alguns países identificados por Arendt, como ocorreu na França e EUA. No caso brasileiro, pode-se tratar de uma

¹⁸⁶ Ver capítulo primeiro, (mais especificamente no item: Metodologia Específica – segunda parte).

dimensão de luta política limitada a uma reação interna nacional, focada na independência colonial, uma luta fundamentalmente econômica. Essa luta, assim concentrada, não necessitou ou abriu as possibilidades de realização de modificações profundas em outras dimensões sociais já institucionalizadas, tais como a manutenção das fatias sociais dominantes, a desigualdade estrutural, as estruturas morais e classificatórias presentes na mentalidade brasileira do período. Elas, na verdade, permanecerem quase intocadas mesmo durante e depois da independência do Brasil.

O nosso processo de modernização ocorreu com mudanças nas regras do jogo (político e econômico), sem necessariamente alterar os atores sociais das suas posições (elite nacional escravocrata e hegemonicamente agrária) e que, conseqüentemente, manteve o mesmo pensamento, a moralidade e as dimensões de poder existentes sob seu controle. Considerando a problemática proposta nesta tese, a dimensão social brasileira foi absorvida por uma lógica de mercado combinada a uma manutenção da já estabelecida hierarquia social e racial. Esse conjunto de elementos anteriormente apresentados constitui um conjunto de ingredientes por demais específicos, se pensarmos no contexto europeu analisado por Arendt.

A recuperação de alguns elementos históricos traz um contexto da emergência da dimensão social consolidando-se no caso brasileiro em termos específicos, seja pela manutenção de pensamentos relacionados às hierarquias raciais, pensamentos patriarcais e apegos a cultos familiares¹⁸⁷ no pensamento vigente ou mesmo, pela profundidade com que esses valores e práticas estão consolidados como verdades profundas e naturalizadas por gerações, formando um conjunto de elementos fundamentais para compreender a emergência do senso comum no contexto social brasileiro (SOUZA, 2012).

Segundo Jessé Souza, o estatuto do liberalismo instala-se no Brasil com particularidades, principalmente com relação ao fim da escravidão, algo longe de ser consensual entre a elite nacional, somada à realidade em que a população negra constituía

este tipo humano, como do escravo, também espalhou-se por todo o território nacional e representava em meados do século XIX, cerca de 2/3 da população nacional (...) sua limitação fica clara, por outro lado, nos contornos amesquinçados do compromisso final entre as elites, que torna a abolição uma 'revolução social de brancos para brancos', leia-se, um compromisso intraelite, inaugurando, daí, um abandono secular de uma 'ralé' despreparada para enfrentar as novas condições socioeconômicas (SOUZA, 2012, p. 122).

¹⁸⁷ Aqui é possível observar uma característica muito forte nas cidades do interior, que é a importância do sobrenome e da origem familiar, como elemento central para saber quem é essa pessoa. A origem familiar, principalmente no sobrenome do patriarca da família, é ainda um definidor social forte no status conferido ao indivíduo em cidades distantes dos grandes centros urbanos.

Em grande medida, o que Jessé Souza identifica como um dos elementos explicativos da nossa “modernização periférica brasileira”, Florestan Fernandes chamou mais precisamente de “revolução encapuzada” (1978; 1978a) ou, nas palavras de Werneck Vianna (1997), uma “revolução passiva”. Em outros termos, está marcada em nosso passado colonial, a realização de mudanças estruturais profundas visando à modernização do país, mas sem, com isso, realizar uma revolução dos valores e dos ocupantes das esferas de poder, deixando de fora do processo uma enorme fatia social.

Souza observa em nossa modernidade um processo distinto da emergência da classe burguesa tal como ocorreu na Europa, que representa ponto central na discussão iniciada por Arendt e as revoluções burguesas referidas, em comparação com o processo ocorrido no Brasil. Diferente de uma burguesia que advém de uma origem revolucionária em todas as dimensões que se desdobram de processo e momentos políticos essencialmente livres, no Brasil, um tipo de capitalismo que se instala após a ruptura do pacto colonial e da luta pela independência, era ainda muito dependente. Essa nova fase que se instala ecoa nas dificuldades na formação de uma nova elite industrial, ainda presa a lógicas sociais e culturais anteriores.

Aqui, nem a revolução burguesa nem mesmo a emergência dominante de uma ética protestante faz-se como caminho explicativo legítimo da modernidade brasileira. O social no contexto brasileiro ocupa um papel central na dimensão política, mas em outros termos e com uma hierarquia mental de valores, que tem a capacidade de definir quem é mais humano e quem é menos, ou seja, existiriam elementos valorativos hierarquizantes da população. Esse pensamento vigente manteve-se articulador da mentalidade racial dominante, que poderia colocar uns poucos como naturalmente legítimos na posse do poder e dos recursos, enquanto outros seriam naturalmente desvalidos por sua situação racial e cultural, ou seja, a ampla maioria da população.

Em outras palavras, a maior parte da população brasileira não teve acesso a nenhum mecanismo de preparação e formação para adequar-se a uma nova lógica econômica e profissional impessoal emergente no período de modernização nacional, tão necessário ao ingresso massivo de um novo regime econômico e social. Assim, influências individualistas¹⁸⁸ emergentes foram absorvidas pela elite com interesses econômicos, mas sem, com isso, existir um compromisso nacional para o repasse deles mesmos à base da

¹⁸⁸ Entre esles, Souza destaca: O conhecimento técnico e superior individual, a valorização do talento individual que o mercado e o Estado passam a demandar. Assim, a perícia passa a ser um elemento central na construção das hierarquias sociais nessa nova organização burocrática e produtiva.

pirâmide social. Esse processo impossibilitou a ocorrência de mudanças formativas no povo frente às transformações econômicas e sociais vigentes. Os negros acabaram formando o grosso da ralé estrutural¹⁸⁹ brasileira, como afirma Souza (2012). Eles, livres das correntes físicas da escravidão, viram-se presos às lógicas sociais anteriores. As correntes físicas que prendiam os escravos migram diretamente para as ideias circulantes, decorrentes das opções sociais apresentadas ao ex-escravo. Na pesquisa de Florestan – *A integração do negro na sociedade de classe* (1978), Souza reconhece esse processo.

Para o negro, sem a oportunidade de classificação social burguesa ou proletária, restava os interstícios e as franjas marginais do sistema como forma de preservar a dignidade de homem livre: o mergulho na escória proletária, no ócio dissimulado, ou, ainda, na vagabundagem sistemática e na criminalidade fortuita ou permanente (SOUZA, 2012, p. 155).

O resultado desse processo de “modernização” foi, entre outras coisas, a produção social de classes subalternas que não conseguiram adequar-se aos novos padrões e, concomitantemente, um conjunto de mecanismos sociais de naturalização de uma pobreza e desigualdade estrutural emergem para explicar essa realidade. A base da nossa pirâmide econômica solidifica-se durante esse processo, fazendo com que a desigualdade e a miséria não sejam vistos como problemas sociais estruturais, nem pelos políticos e poderosos, muito menos por boa parte da intelectualidade sociológica brasileira, como veremos adiante.

A passagem para o Brasil moderno não se deu por uma experiência originária do político, não se deu em um movimento de revolução profunda na sociedade e na mentalidade brasileira. Em nosso contexto, a modernidade deu-se pela constituição de uma nação livre dos poderes coloniais, permanecendo nas mãos e nas mentes de quem anteriormente defendia a lógica escravocrata e servia aos interesses da metrópole. A naturalização da escravidão, que antes era um compromisso ideológico da elite nacional colonial, com a modernização e a independência, passou a ter um compromisso político de naturalizar outra lógica, a da desigualdade social e racial.

O que será extremamente interessante em um resgate da produção intelectual oriunda do espaço acadêmico e intelectual brasileiro proposto é a possibilidade de perceber até que ponto a instituição responsável por teorizar e formar as intelectualidades futuras reproduziu ou não essa mentalidade dominante. Os autores tratam, inclusive, de numa formação de um

¹⁸⁹ Uma espécie de escravidão interna, que alerta Florestan Fernandes, somada ao racismo e ao preconceito e exclusão dos negros, realizava um tipo de “prisão da própria mente”, que os impede de pensar e agir dentro da ordem de uma nova sociedade (SOUZA, 2012, p. 153-163).

tipo de senso comum da elite brasileira atrelado ao poder Estatal. Parte dessa intelectualidade é anterior à criação das primeiras universidades brasileiras, como veremos. Será possível resgatar o papel da Sociologia dentro desse contexto de modernização, no ponto de vista dos primeiros intelectuais brasileiros que buscaram explicar a identidade cultural moderna brasileira e, posteriormente, foram fundamentais na consolidação do espaço de produção de conhecimento acadêmico brasileiro.

O resgate do nosso passado teórico-político apresenta uma problemática fundamental na recuperação de uma das mais relevantes tradições intelectuais acadêmicas na Sociologia brasileira. Essa recuperação histórico-intelectual discute um conjunto de aspectos que permitem sustentar a primeira dimensão de representação da educação.

Os teóricos Jessé Souza e Renato Ortiz recuperam em suas pesquisas a emergência dos pioneiros das teorias sociológicas brasileiras. As primeiras teorias produzidas nas Ciências Sociais do Brasil são tomadas por eles como uma espécie de “mitos originários”. Assim posto, apresento brevemente, de onde falam cada um desses analistas, para, posteriormente, recuperar as suas discussões sobre a realidade intelectual brasileira.

A retomada crítica de uma das principais escolas de pensamento constitui um ponto que precisa ser identificado como ingrediente importante da nossa tradição sociológica e teórica no interior da academia brasileira. Em linhas gerais, busco aqui problematizar a seguinte questão: Qual o papel da teoria sociológica e da formação acadêmica na construção da modernidade brasileira? Qual seria o legado das primeiras produções teóricas sobre o Brasil numa busca comum por consolidar uma identidade nacional moderna? Parafraseando Ortiz: “De certa forma, o passado se apresentava para mim de uma maneira de se conhecer e entender melhor o presente” (1985, p. 8). E é exatamente esse processo que desejo agora problematizar.

Jessé Souza e Renato Ortiz: Conservadorismo, a inautenticidade da intelectualidade brasileira

Para recuperar uma discussão crítica da história da tradição intelectual da Sociologia no Brasil, trago algumas reflexões propostas por dois intelectuais brasileiros, fundamentais na discussão da identidade brasileira, ou seja, o sócio- antropólogo Renato Ortiz e o sociólogo Jessé Souza.

Renato Ortiz (1985) articula uma proposta de discussão em que a identidade nacional, a cultura brasileira e o poder, articulam-se com o objetivo de compreender como diferentes

grupos sociais reinterpretem nossa modernidade. Eles, em seu tempo, buscaram propor uma construção de discurso dotado de legitimidade política no interior de diferentes grupos sociais. Segundo ele, “na verdade, falar de cultura brasileira é falar em relações de poder” (ORTIZ, 1985, p. 8). Recuperar a história da identidade e da cultura brasileira é desvelar a luta constante de diferentes grupos sociais na sua relação com o Estado brasileiro.

Para tanto, na sua obra *Cultura brasileira e identidade nacional* (1985), Ortiz reflete sobre o papel desempenhado pelos intelectuais brasileiros, pertencentes a diversos grupos, que se debruçaram na tentativa de estabelecer o sentido da cultura brasileira e identidade nacional, de forma diacrônica, desde o final do século XIX até o final de 1970. Juntamente com a sua discussão que explica a origem e as influências intelectuais que deram sustentação a esse desafio, denominado *Estudos Culturais* (2004). Para os intentos da presente pesquisa, atenho-me aqui na recuperação do período inicial da intelectualidade discutida por Ortiz, em que emergem os primeiros pensadores da Sociologia e da Antropologia brasileira, que versaram sobre a dimensão social nacional. Nessa proposta, será possível também identificar o papel dessa intelectualidade na criação das primeiras universidades brasileiras e a construção de uma produção teórica alinhada às tradições teóricas dominantes no período.

Em uma proposta de pesquisa calcada em uma metodologia altamente inovadora, Ortiz (1985) procura recuperar as ideias de intelectuais da Sociologia, interpretando-os por uma perspectiva antropológica, encarando-os como se fossem “nativos” que versam sobre os seus mitos identitários nacionais. Esse entendimento permitiu, de uma forma semelhante, trazer esse elemento metodológico para estruturar o presente capítulo, conforme definido no capítulo primeiro. Renato Ortiz define-se, desde então, como sócio-antropólogo. De acordo com ele,

se me voltei para a Antropologia na busca de novos horizontes, foi-me necessário sair dela ao tratar a problemática da cultura brasileira. (...) Por isso o antropólogo precisa de alguma maneira ‘distorcer’ os conceitos e combiná-los a um quadro de análise que lhe permita passar para o nível sociológico. É isso que permite conferir ao pensamento uma maior abrangência ao mesmo tempo que se pode enxergar a realidade social e política com outros olhos (ORTIZ, 1985, p. 10).

Assim, Ortiz transforma-se em um autor clássico tanto na Antropologia quanto na Sociologia brasileira. Os seus trabalhos e pesquisas publicadas tratam os diferentes aspectos e matizes da ideia de cultura brasileira. Não faço jus, aqui, à toda a amplitude teórica que as suas pesquisas apresentam, mas que, para os intentos da presente problemática, está devidamente apresentado.

Jessé Souza¹⁹⁰, por outro lado, é considerado, atualmente, um dos mais relevantes sociólogos do Brasil, figurando entre os mais produtivos pesquisadores da realidade brasileira. Entre o conjunto das suas publicações, com mais de 20 obras aqui e no exterior, destaco uma pequena parte¹⁹¹ delas, dialogando com as obras mais relevantes para a problemática proposta na presente pesquisa. Em três delas, *A modernização seletiva: uma reinterpretação do dilema brasileiro* (2000), *A construção social da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica* (2012)¹⁹² e *A tolice da inteligência brasileira: ou como o país se deixa manipular pela elite* (2015) emerge uma apresentação detalhada do complexo teórico do autor, fundamental para compreender as suas filiações teóricas e epistemológicas. Alguns artigos também recontam os seus complexos analíticos e compartilham novos ensaios e reflexões, trazendo algumas novidades pontuais, tais como Souza (2004; 2011).

O que a sua proposta teórica realiza do ponto de vista da teoria sociológica, é a exata contribuição de um estudo que se propõe a discutir o Brasil, a partir dos pressupostos e teorias de pensadores, entre eles, destacam-se o filósofo social canadense Charles Taylor e o sociólogo francês Pierre Bourdieu. Souza re-contextualiza-os¹⁹³ e propõe uma combinação de ambos de forma cuidadosa, problematizando-os para pesquisar a realidade brasileira.

Em outras palavras, Jessé Souza e Renato Ortiz colocam no centro da discussão sobre o Brasil a importância que os elementos simbólicos e culturais presentes nas instituições acadêmicas e entre os seus intelectuais mais importantes. A responsabilização desse passado intelectual e do espaço universitário brasileiro na reprodução e naturalização da desigualdade,

¹⁹⁰ Jessé Souza é um autor que sustenta o seu arcabouço teórico em várias fontes teóricas. De um lado, insere as contribuições de Charles Taylor para identificar as instituições e as suas eficácias mantenedoras das hierarquias valorativas, principalmente no que diz respeito às fontes do self moderno (TAYLOR, 1989). Pierre Bourdieu ingressa na teoria de Jessé Souza, principalmente, no que diz respeito ao protagonismo que a sua concepção de reconhecimento social contida na capacidade de identificar o poder da dominação ideológica nos termos weberianos. Outro conceito central que Jessé Souza resgata, na teoria de Bourdieu, está na definição do *habitus* e o seu funcionamento, discutido principalmente em sua obra *A Distinção* (1984a).

¹⁹¹ Existem outras publicações importantes, tais como *Patologias da modernidade: Um diálogo entre Habermas e Weber* (1997); *(Não) Reconhecimento e Subcidadania, ou o que é “ser gente”?* (2003) e *A Invisibilidade da desigualdade brasileira* (2006), que são muito relevantes para a completude da produção teórica desse pensador, mas, por não contribuírem para a nossa discussão, não serão discutidas na presente pesquisa.

¹⁹² Publicada originalmente em 2003.

¹⁹³ A proposta teórica de Jessé Souza apresenta algumas pontas e arestas ainda não completamente resolvidas teoricamente, o próprio autor reconhece as dificuldades e questões ainda não solucionadas, sem, com isso, inviabilizar esta proposta teórica. (ver SOUZA, 2012 p. 63-90). Uma crítica ilustrativa à referida proposta teórica de Jessé Souza é exemplificada pelo professor Axel Honneth no prefácio da segunda edição da obra *A Construção Social da Subcidadania* (2012), publicada originalmente em 2003, identificando algumas questões problemáticas, ele afirma: “mesmo considerando que alguns passos ainda poderiam ser elaborados mais esmeradamente, como por exemplo, a integração da hermenêutica de Taylor com o economismo de Bourdieu, o trabalho representa, sem dúvida alguma, um empreendimento teórico de grande vulto” (2012, p. 13).

da subcidadania brasileira em Jessé, e do conservadorismo intelectual em Ortiz, será o foco central de problematização.

Esses pontos apresentados por essas duas referências brasileiras precisam ser levados em conta conjuntamente para uma análise precisa de nossa modernidade e o papel da produção de conhecimento sobre o social, que explicariam, inclusive, o contexto de emergência da universidade brasileira. A proposta de Renato Ortiz e Jessé Souza que desejo resgatar de forma complementar recupera aspectos até então não problematizados para pensar a produção teórica brasileira na área da teoria sociológica. Em outros termos, o conjunto de obras aqui selecionadas inaugura uma nova possibilidade interpretativa sobre o processo de modernização e o entendimento da institucionalização moral e simbólica da intelectualidade brasileira. Em nosso recorte proposto, será possível problematizar como se deu a formação do pensamento sobre o social no interior da nossa primeira dimensão de representação, ou seja, o espaço acadêmico brasileiro.

Um dos aspectos mais importantes na tentativa de Jessé Souza realizar a leitura da modernidade brasileira dá-se pelo reconhecimento da existência de uma singularidade nacional. Jessé Souza resgata a tradição iniciada por Florestan Fernandes (1920-1995), tido como um teórico de referência “na sociologia brasileira, (...) foi um dos poucos que — ainda assim de modo parcial, (...) conseguiu ver além da percepção fotográfica e estática da modernização brasileira” (SOUZA, 2009, p. 107), juntamente com uma curiosa inversão da teoria de Gilberto Freyre (1936), na “tentativa de usar Freyre contra Freyre”.

O próprio Jessé Souza reconhece a existência de pesquisas sociológicas sérias no período, tal como Florestan Fernandes¹⁹⁴, já anteriormente discutido, ou como Ortiz revela a figura de Manuel Bomfim, ambos como representantes de uma Sociologia muito mais autêntica e científica que as demais emergentes à época. Ao mesmo tempo, algumas universidades contaram com o reforço intelectual de pensadores internacionais de destaque. No caso da USP, por exemplo, foi bastante importante a

fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade São Paulo, em 1934. A faculdade foi fundada por iniciativa da elite de São Paulo, como estratégia para a reconstrução e a reestruturação do poder perdido durante a Revolução de 1930. Para esse fim, intelectuais franceses vieram com a missão de

¹⁹⁴ Sobre a importância de Florestan, Filho (2014, p. 75), afirma que: “Florestan Fernandes foi um dos mais influentes da nova geração de sociólogos e, em grande parte, um dos responsáveis pela institucionalização da sociologia científica no Brasil e um dos principais difusores de sociologia durkheimiana e do marxismo na Universidade de São Paulo. Um dos principais nomes responsáveis por “romper com o ensaísmo herdado do final do século XIX”, que serão discutidos na sequência.

fortalecer as humanidades na universidade: Claude Lévi-Strauss, Fernand Braudel, François Peroux, Roger Bastide, para citar apenas estes (FILHO, 2014, p. 74).

Porém, Souza e Ortiz entendem que os teóricos e intelectuais brasileiros foram determinantes na construção dos mitos identitários nacionais. As propostas teóricas deles compõem um diagnóstico profundo da nossa realidade política, econômica e social, dentro de uma concepção de modernidade periférica e conservadora na intelectualidade brasileira.

Renato Ortiz estuda pensadores precursores da Antropologia e Sociologia brasileira, tal como Silvio Romero, Nina Rodrigues e Euclides da Cunha, revelando nestes últimos o caráter racista presente nas interpretações sobre a brasilidade e o que constitui o *ser brasileiro* em meados do século XIX. Os considerados precursores das Ciências Sociais no Brasil pensaram a própria cultura nacional partindo das influências científicas vigente na época, conhecida como “cientificismo”; “racismo científico” e uma boa dose de positivismo. O que é comum em qualquer teoria estar limitada pelo contexto intelectual e político em que emerge, mas essa questão precisa ser analisada de forma crítica quando se olha para a tradição sociológica e antropológica pioneira da intelectualidade brasileira.

Neste sentido, mais importante que retomar profundamente a proposta acadêmica e científica da Sociologia de Jessé Souza e da Antropologia sociológica de Renato Ortiz, proponho focar, deste ponto em diante, o elemento central no diálogo teórico de ambos: cercando o que, para eles, seria o papel que a teoria social cumpriu na modernidade brasileira. Trata-se da primeira dimensão educacional na presente tese, a dimensão acadêmica. A importância da Sociologia, entendida por uma grande parcela de pensadores sociais como a ciência responsável pela explicação científica da sociedade moderna, no caso de sua institucionalização como teoria na universidade brasileira, apresenta em sua origem algumas posturas muito interessantes e que contradizem os seus próprios objetivos acadêmicos.

Esse primeiro bloco de obras será fundamental para construir um entendimento sobre a tradição intelectual brasileira. Começo com a discussão de Renato Ortiz, que realiza uma contextualização histórica num período anterior à própria emergência da primeira universidade brasileira, identificando os pensadores e os intelectuais que antecederam a intelectualidade acadêmica, que, inspirados nas teorias raciais europeias, predominaram junto à elite nacional entre 1888-1914.

O entendimento que Ortiz compartilha como resultado de suas pesquisas sobre as lutas pela autenticidade da identidade nacional é revelador de um conjunto de leituras críticas em relação aos intelectuais do passado. Mas, assim como veremos com Jessé Souza, essas críticas não objetivam desmerecer ou negar a validade e a importância desses pensadores brasileiros, dentro de seus contextos intelectuais e conjunturais. Tendem a demonstrar a crítica necessária desses pensadores no tempo presente, para compreender os limites e as consequências políticas, culturais e sociais que tiveram no pensamento e na identidade nacional até os dias de hoje.

O que surpreende o leitor, ao se retornar as teorias explicativas do Brasil, elaboradas em fins do século XIX e o início do século XX, é a sua implausibilidade. Como foi possível a existência de tais interpretações, e, ainda, que elas tenham se alçado ao *status* de ciência. A releitura de Silvio Romero, Euclides da Cunha, Nina Rodrigues é esclarecedora na medida em que revela esta dimensão da implausibilidade e aprofunda nossa surpresa, por que não um certo mal estar, uma vez que desvenda nossas origens. A questão racial tal como foi colocada pelos precursores das Ciências Sociais no Brasil adquire na verdade um contorno claramente racista, mas aponta para além desta constatação, um elemento que me parece significativo e constante na história brasileira: o problema da identidade nacional (ORTIZ, 1985, p. 13).

Segundo ele, a escolha pelos precursores das Ciências Sociais no Brasil, que se dedicaram pela primeira vez ao estudo da sociedade brasileira, ocorre antes mesmo do surgimento de espaços universitários brasileiros, por meio de manifestações literárias, estudo das tradições africanas e os movimentos messiânicos.

O discurso que construíram possibilitou o desenvolvimento de escolas posteriores, como aos ensinamentos de Nina Rodrigues, adquire com Arthur Ramos a configuração definitiva da cultura. Neste sentido, Silvio Romero, Nina Rodrigues e Euclides da Cunha podem ser tomados como produtores de um discurso paradigmático do período em que escrevem; tem ainda a vantagem de podermos considerá-lo como discurso científico, o que de uma certa forma esclarece as origens das ciências sociais brasileiras. (ORTIZ, 1985, p.13-14).

É importante constatar que, dos autores precursores do pensamento brasileiro discutidos por Ortiz, o único nome que fica de fora foi Fernando Azevedo Brandão Júnior que, em 1865, sob grande influência do positivismo comtiano, publicou *A escravatura no Brasil*, que é, por outros pensadores, reconhecida como a primeira obra com características sociológicas sobre o Brasil. Em seguida, um dos precursores da Sociologia brasileira, Silvio Romero, publicou *Etnologia Selvagem e Etnografia brasileira*. Ele foi seguido, em 1902, por

Euclides da Cunha, publicando *Os Sertões*, considerada uma das mais importantes contribuições para o estudo sociológico brasileiro (TOMAZI, 2000).

Ortiz, partindo das obras dos intelectuais de Sílvio Romero em diante, constrói a seguinte questão: Como pensar a realidade social e cultural de uma nação emergente, no interior de um quadro intelectual imerso pelas influências evolucionistas em voga na época? Percebe, logo, as consequências danosas desse “quadro intelectual de referências”, que conduz o imaginário intelectual emergente no Brasil, a partir de estruturas de oposições como: inferior, superior, atrasado e evoluído, trazendo o peso dos teóricos para explicarem o atraso brasileiro, em comparação com o estágio superior e todas as hierarquias decorrentes desse entendimento localizado nos países europeus. Revela também a centralidade de dois determinismos, biológico e geográfico, como fundamentais na sustentação da teoria evolucionista sobre Brasil.

O evolucionismo fornece à *intelligentsia* brasileira os conceitos para a compreensão desta problemática; porém, na medida em que a realidade nacional se diferencia da europeia, tem-se que ela adquire no Brasil novos contornos e peculiaridades. [...] O pensamento brasileiro da época vai encontrar tais argumentos em duas noções particulares: o meio e a raça (p. 15).

Para Ortiz, meio e raça passam a constituir definições científicas no período, categorias de conhecimento acadêmico para interpretar e explicar a realidade “atrasada” existente no Brasil. “Os parâmetros raça e meio fundamentam o solo epistemológico dos intelectuais brasileiros de fins do século XIX e início do século XX” (1985, p.15-16). O clima e a genética negra e indígena explicariam uma natureza humana sexualizada, indolente e desenfreada do brasileiro nativo.

Abordar a problemática é na realidade retomar a metáfora do cadinho, isto é, do Brasil enquanto espaço de miscigenação. [...] Neste momento torna-se corrente a afirmação de que o Brasil se constituiu através da fusão de três raças fundamentais: o branco, o negro e o índio. O quadro de interpretação social atribuía porém à raça branca uma posição de superioridade na construção da civilização brasileira (ORTIZ, 1985, p.19-20).

O que esses romancistas e historiadores da cultura e da sociedade brasileira demonstram, é uma vontade contida no senso comum brasileiro, um processo de branqueamento desejado, visando superar as barreiras naturais das raças que teimam em destruir a genética dos valores brancos europeus. Uma “cadeia da evolução social que poderão ser eliminados os estigmas das ‘raças inferiores’, o que politicamente coloca a construção de um Estado nacional como meta e não como realidade” (ORTIZ, 1985, p.21)

Além disso, a crítica principal contida nessas teorias está no desserviço que cumpriram para o avanço teórico e epistemológico na ciência social brasileira. No exato momento em que as teorias raciológicas entram em profundo declínio na Europa, elas ganham uma posição emergente e central na mentalidade dos intelectuais brasileiros.

Torna-se assim difícil sustentar a tese da ‘imitação’, da ‘cópia’ da última moda; existe na realidade uma defasagem entre o momento de produção cultural no momento de consumo. [...] O processo de ‘importação’ pressupõe portanto uma escolha da parte daqueles que consomem os produtos culturais (ORTIZ, 1985, p. 29-30).

Assim, não se trataria de uma mera cópia das ideias e teorias da moda na Europa, mas uma verdadeira defasagem intelectual, responsabilizando os intelectuais pelos critérios adotados da “importação intelectual” e o “consumo dos produtos culturais” (ORTIZ, 1985, p. 29-30). Esse conjunto de elementos seria fundamental para compreender a primeira leva de intelectuais brasileiros e as características conservadoras e limitadas na construção das primeiras teorias e narrativas do Brasil moderno.

Jessé Souza – A Sociologia da inautenticidade brasileira

Um dos pontos estruturantes da proposta teórica de Jessé Souza é a sua profunda crítica a dois dos mais importantes pensadores sociais do Brasil, tidos como referências principais na fundação da teoria sociológica brasileira¹⁹⁵, focada no entendimento da identidade nacional. Na década de 1930, considerado por Filho (2005) como o primeiro período da *Sociologia Científica no Brasil*, Gilberto Freyre (1900-1987) e Sérgio Buarque de Holanda (1902-1982) realizaram o movimento teórico também conhecido como “revolução simbólica do Brasil moderno” (SOUZA, 2011 p.34); Os dois pensadores em especial trouxeram perspectivas teóricas que cumpriram, do seu modo, um papel muito mais político do que científico no que diz respeito à produção de teorias sociológicas sobre o Brasil.

¹⁹⁵ É reconhecida a existência de pensadores sociais anteriores ao período, com pesquisas da ordem da Antropologia Física e Cultural, em grande medida voltados à questão indígena, tal como Batista Lacerda, Nina Rodrigues e Roquete Pinto (AZEVEDO, 1962). Porém, no período, os estudos sociológicos eram em sua maioria constituídos por pensadores autodidatas, que segundo Fernandes (1977), produziram reflexões e ensaios considerados como parcialmente sociológicos e anteriores à existência da disciplina nas universidades brasileiras. Por essa soma de motivos, não serão considerados para a presente reflexão, em que partimos do período chamado por Filho (2005) de período de cátedra da Sociologia no Brasil.

Souza chama essas teorias de forma provocativa de “contos de fadas para adultos” ou, de forma mais precisa, de “sociologia da inautenticidade”. Em grande medida, as propostas de Holanda e Freyre constituem uma sociologia que tentava engajar a população brasileira em uma causa comum, aglutinadora de uma identidade de Brasil, uma tentativa de “união mitológica” do povo dentro de um sentimento comum de “estar no mesmo barco”. Sobre isso, afirma Souza: “Todo mito nacional bem-sucedido quer transmitir a ideia de ‘unidade substancial’ entre todas as classes sociais que constituem uma sociedade. É um mito no sentido de que é uma ‘fantasia’ para fins pragmáticos de produção de solidariedade social” (SOUZA, 2012, p.15) – ocultando a pluralidade e a diversidade humana existente para fins intelectuais e políticos pragmáticos. O pensamento social explicativo sobre a identidade de um povo passa por um entendimento coletivo sobre essa construção, mas não poderia ser forjada pelos intelectuais acadêmicos, principalmente quando eles são do campo de conhecimento sociológico.

A Sociologia daquele período, dentro de uma tradição teórica específica, cumpriu um papel inverso que a própria Sociologia comprometeu-se desde a sua origem, quando desejou construir-se como ciência capaz de compreender e desvelar a realidade social. Jessé Souza afirma que, “neste sentido, o mito é “positivo” e é muito melhor tê-lo do que não tê-lo. O problema é quando um mito que esconde contradições e conflitos sociais torna-se o fundamento das ciências sociais e da interpretação dominante do Brasil sobre si mesmo” (SOUZA, 2012, p. 16).

Gilberto Freyre, por exemplo, resgata uma perspectiva vigente muito forte em seu tempo (1900-1987), chamada, posteriormente, de forma crítica, de “racismo científico”, propondo uma verdadeira inversão da ideia dominante de que a “culpa” pelo atraso brasileiro, que se devia ao povo mestiço, tido até então como a principal característica negativa de mistura racial, transforma-a em uma das nossas características mais positivas. Em suas obras mais famosas, *Casa-Grande & Senzala* (1933) e *Sobrados e Mocambos* (1936), o mestiço transforma-se no nosso símbolo máximo de brasilidade, prova inquestionável da concreta democracia racial brasileira (SOUZA, 2011), em clara oposição à apartação ou à segregação racial (*apartheid*) norte-americana, com a vigência de leis que, por exemplo, tinham uma clara posição anti-mestiçagem e de apartação racial vigentes nos Estados Unidos. Essa aparente inversão positiva do racismo terá sérios desdobramentos.

Com essa inversão, Freyre defende a existência real de uma democracia racial no contexto brasileiro, identificando a ênfase positiva da mestiçagem e da escravidão de convívio

doméstico, um tipo de entendimento de que a escravidão era de compartilhamento de espaços e de convívio pacífico. Esse conjunto de características apontadas por Freyre buscava demonstrar nosso aspecto positivo da vigência de uma verdadeira democracia racial (seguindo, portanto, um modelo muçulmano e não americano de escravidão).

A teoria de Gilberto Freyre salienta também o papel da influência portuguesa em nossa cultura, principalmente no momento da chegada da família real no Brasil, no que diz respeito à formação de um mercado nacional e na modificação do Estado. Além disso, compõe oposições de ordens altamente frágeis ao propor hierarquias, comparando, por exemplo, o contexto brasileiro com a modernidade norte americana, entendida como exemplo de sucesso, mas que, segundo Jessé Souza, seria “um absurdo infantil, em termos científicos – e transforma a imagem mítica e fantasiosa do brasileiro de Freyre em pura negatividade” (2012, p.16). Esse mito freyreano de modernidade brasileira seria formador de uma identidade nacional aparentemente positiva se observada de forma apressada. Segundo Jessé Souza, existe uma forte ambiguidade dessa perspectiva, tendo em vista que ela esconde uma crítica velada à nossa emotividade, em plena crença no poder da razão como valor elementar do mundo moderno (SOUZA, 2012).

Já em Sérgio Buarque de Holanda (1902-1982), em uma de suas obras mais famosas, *Raízes do Brasil* (1936), considerada também de construção mitológica, para Jessé, por sustentar a existência concreta de uma cultura do homem cordial (oposto ao individualismo ascético do protestante norte-americano). Holanda identifica uma herança ibérica de forte influência personalista na formação de um sujeito emotivo e apegado a valores tradicionais pessoalizados e patrimonialistas. Em outras palavras, Holanda é fortemente influenciado pela perspectiva de Freyre, mantendo algumas de suas premissas e ajudando a sustentá-las em outros aspectos. Jessé Souza realiza a seguinte crítica a essa postura intelectual de Holanda:

Antes de tudo, a ideia de ‘plasticidade’ como herança ibérica. Essa ideia, uma apropriação direta de Freyre, vai ser fundamental para seu conceito de ‘homem cordial’ e, conseqüentemente, para sua tese do ‘personalismo’ e do ‘patrimonialismo’ – pensado como a consolidação institucional do personalismo – como as marcas fundamentais da cultura brasileira (SOUZA, 2011, p. 34).

Essas características fundadoras, que Souza chama de “mito de brasilidade”, influenciariam a formação de um Estado que carregaria essas mesmas características culturais essenciais do brasileiro. Assim posto, os dois pensadores são criticados por inaugurarem no Brasil uma perspectiva weberiana precária e não contextualizada de explicação referente à modernidade brasileira, que originou uma escola muito forte de pensamento, influenciando a

mentalidade de diferentes gerações de acadêmicos, formadores de opinião e as próprias forças políticas Estatais, como veremos, posteriormente.

Exatamente a oposição de Jessé Souza frente a essas perspectivas está também mantida nos demais seguidores dessa tradição, como é o caso de Raymundo Faoro (1925-2003) que, na mesma linha, adiciona a herança ibérica da colonização portuguesa, que resultou em um Estado brasileiro em processo de consolidação antes mesmo da formação de um povo possuidor de uma identidade nacional unificadora. Assim, o modelo implantando no Brasil seria, para Faoro, de Capitalismo de Estado, ou seja, a elite apropria-se do Estado como estratégia de manutenção de seus benefícios privados, o que explicaria a realidade atual do Estado alargado e tido como “super poderoso”. Ele limitaria o espaço do mercado, com pouca ou nenhuma liberdade para construir-se na forma chamada pelos neoclássicos de economia de livre iniciativa¹⁹⁶, configurando segundo Faoro, um quadro crítico para a constituição de nosso desenvolvimento nacional.

Para Jessé, essas perspectivas teóricas não respeitam um conjunto de particularidades da modernização brasileira. Os pensadores anteriormente identificados sustentaram a ideia de que seria possível localizar na “cultura brasileira” ou numa espécie de essência ou de espírito brasileiro, um tipo de modernização inautêntica em comparação com as modernizações autênticas ocorridas em países europeus e nos Estados Unidos. Isso, de certa forma, está presente nos dias de hoje no pensamento do brasileiro comum quando se depara com algum problema, tende rapidamente a afirmar: “isso é Brasil” ou “só podia ser brasileiro mesmo”.

A crítica de Jessé Souza a essa primeira vertente de pensadores que tentou dar origem a uma Sociologia brasileira que explicasse o Brasil, segundo ele, resultou em um processo de produção de uma falsa teoria sociológica, uma Sociologia da inautenticidade, que foi mantida e defendida por seus seguidores de forma plena ou mesmo híbrida, mas que teriam consequências no pensamento social. Além de serem formadoras de um núcleo duro do senso comum intelectual brasileiro, essas ideias são ressignificadas na mentalidade brasileira.

O ‘culturalismo’, seja na versão personalista, seja na sua versão pseudocrítica patrimonialista, reproduz sempre o ‘mito nacional’ meramente transvestido de conceitos pseudocientíficos. Caberia a ‘verdadeira ciência’, no entanto, criticar todos os mitos e ilusões de senso comum. Como isso não é feito, somos presas fáceis de um debate pobre e conservador que tende a perpetuar consensos naturalizadores que reproduzem e legitimam todo o tipo de privilégio injusto (SOUZA, 2012, p. 18).

¹⁹⁶ Isso culminará numa postura teórica que Jessé Souza chama de idealização ingênua dos EUA e aceitação sem críticas de uma autoimagem de mercado liberal ideal dos EUA, servindo como modernidade ideal em oposição à nossa inautêntica centrada em um Estado ineficiente e patrimonialista (SOUZA, 2011, p. 34-36).

Jessé Souza passa a problematizar a necessidade de a Sociologia parar de responsabilizar-se pela construção de entendimentos mitológicos na existência ou inexistência de uma modernidade brasileira, rompendo com essa postura política que se responsabilizou pela criação artificial de uma identidade nacional. Considera, que seria este um tipo de caminho teórico que simplifica e subverte o potencial dessa ciência. Essa mesma relação sobre a proximidade de alguns princípios positivistas ou metafísicos presentes na ciência e as crenças de senso comum acadêmico, Arendt alerta para o risco da manutenção da ilusão: “O próprio conceito de um progresso ilimitado que acompanhou o despertar da ciência moderna e permaneceu como seu princípio inspirador dominante é o melhor testemunho de que toda a ciência ainda se move no âmbito da experiência do senso comum, sujeita ao erro e à ilusão corrigíveis” (ARENDR, 1993, p. 43).

Quanto às contribuições de Souza, ele alerta para o poder altamente contraditório dessas teorias sociais emergentes, ou seja, o papel da Sociologia “pseudo-científica” e a sua mitologia, circulando como ciência legítima, apresentou resultados dramáticos para o pensamento social dominante,

com a incorporação – para além de qualquer instância reflexiva e crítica – desse tipo de discurso como válido, todo o mecanismo de legitimação de privilégios injustos de todo o tipo pode se reproduzir sem crítica na sociedade brasileira moderna, [...]. O ‘mal’ está localizado sempre num outro abstrato, lá longe em Brasília, acalmando a boa consciência dos habitantes de uma das sociedades mais desiguais e perversas do planeta (SOUZA, 2012, p. 17).

Para Souza, o papel da Sociologia deveria, ao contrário, identificar, criticar e superar os mitos explicativos existentes, sejam eles de senso comum, de mentiras organizadas, de uma opinião pública ou de massas, para recordar algumas categorias arendtianas, ou mesmo teorias pseudocientíficas e mitológicas que se alinham com o senso comum social vigente no passado nacional. É necessário, portanto, desvelar a realidade dessas posturas simplistas, sob o risco de que as novas explicações acadêmicas e formuladas através de pesquisas sérias acabem sendo confundidas com as demais explicações simplistas ou opinativas existentes na dita “intelectualidade brasileira”¹⁹⁷.

O papel proposto pela Sociologia de Jessé Souza visa recuperar o objetivo inicial e um dos mais essenciais contidos nessa ciência social, ou seja, propor uma leitura acadêmica e

¹⁹⁷ Neste meio, poderíamos citar os comunicadores das grandes e pequenas mídias, os colunistas de opinião dos jornais, os palestrantes motivacionais e tantos outros que se auto-intitulam filósofos, professores e intelectuais, que recuperam essas teorias como estratégia de legitimação dos preconceitos que eles teimam em defender como “verdades da opinião”.

científica relacionada aos entendimentos mais complexos e profundos na construção social da realidade. Dito de outra maneira, Souza busca explicar, dentro de sua concepção de modernidade periférica, a existência de elementos modernos e outros que são incompatíveis com essa definição. De um lado, reconhece a existência de algumas áreas e instituições onde a modernização ocorre concretamente de forma mais acentuada no contexto brasileiro. Mas, por outro, observa também que, em outras esferas, as características como a pobreza, a injustiça e a desigualdade social precisam ser problematizadas e identificadas como incompatíveis de conviverem no interior de um mesmo país que se pretende moderno. No que diz respeito ao papel da própria universidade em propagar essas ideias simplistas e mantenedoras ou naturalizadoras das injustiças sociais, elas seriam responsáveis, inclusive, pelo fortalecimento do senso comum social vigente.

A tematização do nosso atraso, miséria e desigualdade não precisa do paradigma personalista para ser criticada. Essa ideia, primeiro gestada por pensadores em universidades e depois transformada em projeto político, prática social e institucional, reveste o brasileiro de hoje como uma segunda pele, com consequências e efeitos deletérios. O projeto político do personalismo, especialmente na sua versão patrimonialista, é o programa político hegemônico tanto dos ocupantes do poder quanto da oposição. Para o projeto político no poder, o programa é racionalizar o Estado de modo a estimular a competição e eficiência do mercado. Na oposição, o mote é a crítica populista à corrupção, esse dado estrutural da política moderna, que no patrimonialismo transformado em senso comum adquire contornos de especificidade brasileira. Os aparentes contendores lutam num mesmo campo comum de ideias (SOUZA, 2001, p. 65).

O que é possível mostrar na discussão apresentada até o momento é a possibilidade de compreender de forma crítica o papel que a Sociologia teve na construção de mitos e explicações de senso comum, ou seja, ela carrega a possibilidade de corroborar explicações simplistas e pseudocientíficas, fortalecendo as lógicas do senso comum existentes no contexto nacional. O caso da nossa tradição sociológica que Jessé Souza chama de *mitológica* ilustra bem o papel que algumas das tradições mais importantes da Sociologia brasileira representaram um papel central na construção de um imaginário específico sobre a modernidade brasileira. Aos olhos de hoje, essa tradição acaba cumprindo um papel menor como ciência, servindo a interesses políticos e mantenedores das desigualdades.

Como perceber a singularidade ‘relativa’ de toda formação social nacional, com uma história específica, sem cair na armadilha da singularidade ‘absoluta’ construída para fins pragmáticos do ‘culturalismo nacional’? [...] Como reconstruir as bases de uma ciência social alternativa e verdadeiramente crítica que não obscureça, mas, ao contrário, explicita os conflitos sociais e as dores humanas silenciadas? (SOUZA, 2012, p. 19).

Nessa constatação que, inicialmente, é realizada por Renato Ortiz e complementada por Jessé Souza, precisa ser melhor “amarrada”, problematizando as consequências dessas bases no pensamento vigente na intelectualidade brasileira. Em outros termos, dos poucos estudantes brasileiros que tiveram o privilégio de realizar o seu ensino superior, o peso e a importância dada a esses pensadores, ajudam a problematizar a nossa primeira dimensão de representação, que cumpriu uma posição intelectual responsável pela manutenção e a conservação de um senso comum opinativo sobre o social. Assim posto, apesar de existirem pensadores como Florestan Fernandes e outros que levaram a sério a construção de teorias sociológicas científicas, a escola de pensamento identificada por Ortiz e Souza demonstra uma grande responsabilidade na produção de um pensamento social altamente racista, economicista e essencialista cultural, colocando como papel principal dessa teoria sociológica a construção e a conservação de um imaginário mítico e político sobre o Brasil.

Elementos conclusivos da primeira dimensão: As consequências intelectuais para a Sociologia da inautenticidade

O resgate do papel da primeira dimensão de representação, uma dimensão da intelectualidade acadêmica, entendida no interior de uma forte tradição de pesquisa e de teoria social, é apenas parte dessa compreensão da educação superior brasileira. No Brasil, o acesso à formação superior foi, na maior parte da breve história da educação superior, um tipo de “privilégio” acessado por uma pequena minoria. Conforme apontam Vasconcelos (2007) e Cunha (2004), no ano de 1945, contávamos com 21 mil matrículas, saltando para 182 mil matriculados nas universidades brasileiras em 1965, que não chegavam nem a 1% dos jovens em idade universitária a frequentar o ensino superior brasileiro. Chegamos, em 2014, a contar com mais de sete milhões ¹⁹⁸ de estudantes matriculados no ensino superior brasileiro (INEP, 2014). Assim, acessar a universidade como espaço de formação profissional e intelectual esteve historicamente restrito a uma “elite intelectual” chamada por Boaventura de Sousa Santos de “projeto nacional de universidade elitista” (2007 p. 33). Um tipo de formação necessária para a consolidação de uma elite técnica para ocupar as funções burocráticas estatais. Esse

¹⁹⁸ Apesar desse número, o Brasil ainda apresenta índices muito abaixo da média mundial de jovens no ensino superior. Se compararmos com o acesso etário de jovens de 18 até 24 anos, o Brasil possui apenas 19% de jovens matriculados no Ensino Superior (PNAD, 2009), quanto aos demais países, EUA e Coreia do Sul apontam, respectivamente, 45% e 69% de jovens que frequentam o ensino superior (NCES, 2010).

processo, acompanhava a manutenção da elite política e econômica já existente, desde o surgimento da universidade no contexto brasileiro até poucas décadas atrás.

O espaço acadêmico com alto poder de pautar e gestar as instituições sociais constitui parte do entendimento proposto sobre o senso comum opinativo institucionalizado na educação brasileira. A primeira conclusão ainda geral sobre essa dimensão de representação é que o peso dos intelectuais discutidos e criticados anteriormente constitui uma das formas possíveis de explicar a possibilidade do senso comum manter-se como postura opinativa, existindo mesmo entre aqueles de formação universitária.

Sem contar, e esse ponto não aprofundo nesta discussão, a possibilidade de cooptação de classe dos intelectuais com essa formação anteriormente identificada, surgindo posturas teóricas e políticas na defesa de interesses de uma classe social mais abastada. A adesão gradativa ao *status-quo* não ocorreria apenas pelas influências teóricas, mas também poderia ser identificado como se estabelecem as cooptações, se fosse resgatada a trajetória de classe e de espaços políticos de convívio destes pensadores nacionais. Uma ampliação de resgate neste sentido faria com que a análise proposta desta parcela da população, fosse ainda mais profunda e completa. Mas devido ao recorte e o aprofundamento em um ponto, acabo por deixar esses pontos ainda em aberto.

Ao mesmo tempo, uma das consequências dessa tradição intelectual e acadêmica na universidade brasileira está no desdobramento dela na formação do pensamento comum. Essa aproximação latente com a mentalidade de senso comum vigente no período e reforçada por parte dos intelectuais das Ciências Sociais não pode ser desconsiderada quando se trata de tradição teórica e opinião comum no Brasil. No momento em que a Sociologia e as Ciências Sociais, de forma hegemônica, reforçam os interesses políticos e econômicos dominantes, existe a exata passagem de um conhecimento científico, tornando-se um conhecimento ideológico e, conseqüentemente, político circulante. Segundo define Ortiz (1985, p.33-34), ao tratar dos precursores das Ciências Sociais no Brasil,

o pensamento científico de nossos autores está mais próximo da ideologia. Ele é fabricado a partir das motivações reais vividas no presente, possuindo ainda a possibilidade de se projetar para o futuro. Mito e ideologia se apresentariam aqui como duas tendências contrapostas do conhecimento, a segunda se associando aos grupos dominantes que teriam em princípio um projeto, ou a consciência do dilema da construção nacional.

Da mesma forma, essa postura é continuada pelos seus seguidores. Assim sendo, realmente uma teoria pode projetar-se ao futuro não apenas nas dimensões políticas e sociais,

mas manter essa tradição no interior da Universidade. Jessé Souza (2004, p. 93-94) observa que

Gilberto Freyre, que se não foi certamente o iniciador, já que muito antes dele essa construção simbólica vinha se constituindo e ganhando contornos mais ou menos claros, foi o grande formulador da versão definitiva dessa ideologia explícita, que se tornou a doutrina de Estado, passando a ser ensinada nas escolas e disseminada nas mais diversas formas de propaganda estatal e privada, a partir de 1930.

Não entendo esse processo como unicamente ideológico, mas como uma construção simbólica marcante, corroborada pela academia e compartilhada no interior dos espaços que se diziam intelectualizados e críticos. Se uma pequena parte da população que conseguiu ingressar na universidade de 1930 em diante teve a chance de receber uma formação sociológica, que chamo aqui como sinônimo um formação social, pautada pela Sociologia da inautenticidade, essa formação pode, conseqüentemente, desdobrar-se no que poderia chamar de forma simplista de “ecos da formação intelectual”. No período, os intelectuais acadêmicos eram também professores e formadores da próxima geração de pesquisadores e intelectuais.

Em 1935, na cidade de Recife, por solicitação dos alunos da faculdade de Direito local, e por designação do ministro da educação, o sociólogo já renomado, Gilberto Freyre, é designado a ministrar aulas da cadeira de Sociologia, com uma orientação mais antropológica. Pela primeira vez a nossa ciência passava a integrar cursos superiores no país (CARVALHO, 2015, p.27).

Pautando posteriormente os demais meios formativos, os conteúdos das rádios, revistas, jornais, obras literárias inspiradas nesses mitos pseudocientíficos nacionais, novelas e, nas últimas décadas, programação da televisão e o conteúdo das redes sociais seriam elementos que se desdobram em outros espaços de influência da intelectualidade e do pensamento brasileiro. Mas pretendo, na sequência, recuperar um espaço específico, a escola, para compreender esse desdobramento em apenas parte específica do processo. Além disso, a centralidade das teorias que compartilhavam o mito da democracia racial no Brasil, criticada por alguns pensadores da época, tal como “Florestan Fernandes, ao tratar da questão racial no Brasil, afirmava que o brasileiro tem o preconceito de não ter preconceito. Com essa *boutade*, ele sintetizava toda uma situação na qual as relações raciais são obscurecidas pela ideologia da democracia racial” (ORTIZ, 1985, p. 36).

Em uma percepção mais radical do pensamento comum brasileiro, seguindo a linha arendtiana do totalitarismo e do fascismo inscritos na realidade cotidiana, temos a publicação recente da filósofa brasileira Márcia Tiburi, *Como conversar com um fascista: reflexões sobre*

o cotidiano autoritário brasileiro (2015)¹⁹⁹. A obra de caráter mais ensaístico, composta por um amplo conjunto de temas e discussões que pautam problematizações do pensamento do brasileiro, radicaliza a discussão sobre o senso comum. Ela corrobora também com a mesma compreensão sobre o papel dessa tradição específica de pensamento sociológico brasileiro, ou seja, concorda com o entendimento proposto que o espaço acadêmico representou a manutenção de alguns elementos vigentes no senso comum brasileiro.

Se perguntarmos a nós mesmos, que somos brasileiros, o que sabemos sobre o Brasil, certamente teremos problemas em nos expressar. Usaremos os livros que ajudaram a construir o pensamento sobre o próprio Brasil: *Casa grande & senzala*, de Gilberto Freyre, publicado em 1933, ou *Raízes do Brasil*, com seu homem cordial, ou *O povo brasileiro*, de Darcy Ribeiro, de 1995, e seu Brasil caboclo, sulino, caipira. Estes são exemplos de obras que fazem parte de um esforço de alguns intelectuais em situar a questão da formação da sociedade de um ponto de vista que, por mais que tenha tido sua poesia e sua luz, já não nos diz respeito (TIBURI, 2015, p. 156).

Em nível internacional, essas teorias raciais ou raciológicas também se consolidavam como a visão racial do Brasil. As Nações Unidas, inclusive nas décadas de 1940-1950, patrocinou uma série de pesquisas no campo das Ciências Sociais no Brasil²⁰⁰, buscando uma solução pacífica para os conflitos raciais após o fim do nazismo Alemão e realidade de segregação e apartação racial existentes na África e EUA. Segundo Maio (1999, p. 144):

A controvertida crença numa democracia racial à brasileira, que teve no sociólogo Gilberto Freyre a mais refinada interpretação, tornou-se assim um dos principais alicerces ideológicos da integração racial e do desenvolvimento do país e foi suficientemente substantiva para atrair a atenção internacional.

Conforme o próprio Arthur Ramos, responsável por sintetizar essa agenda de pesquisas no Brasil, já identificava as limitações que as teorias deterministas e evolucionistas traziam para as pesquisas brasileiras existentes. Seria necessário realizar pesquisas capazes de superar essa fase “livresc[a], literatóide” até então presente nos estudos antropológicos sobre o índio e o negro (RAMOS, 1948, pp. 214-215).

¹⁹⁹ A aproximação realizada no capítulo quarto com os escritos de Arendt ganha mais uma relevante justificação. Não estou problematizando os radicalismos existentes em alguns grupos e sujeitos, que expressam um pensamento mais fascista nem muito menos estará focada nos pressupostos históricos que uma parcela da população carrega que são realmente dignos de serem chamados de fascistas, tal como de forma provocativa Márcia Tiburi (2015) discute no contexto brasileiro. Mas, principalmente, a adoção de soluções simplistas decorrentes de pensamentos e consciências ingênuas, que emergem como dominantes em uma parcela considerável da população.

²⁰⁰ Conforme Maio (1999, p. 151): “O Brasil apresentava-se como um “laboratório socioantropológico” privilegiado para desqualificar a importância conferida aos constructos raciais em nome da promissora experiência de miscigenação e assimilação”.

Se partirmos do papel que a Sociologia de Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda, posteriormente, seguida e defendida por Raymundo Faoro, Fernando Henrique Cardoso e Roberto DaMatta²⁰¹, para citar apenas os mais conhecidos, teve um papel político na construção de um pensamento compartilhado sobre a identidade nacional. Nas palavras de Souza, esses pensadores construíram uma segunda natureza no pensamento brasileiro, mitológica e inautêntica, uma natureza que manteve a naturalização da desigualdade e da reprodução social dela, de forma pura ou híbrida.

O ponto mais interessante entre a combinação das análises de Renato Ortiz e Jessé Souza é a complementaridade desses dois mapeamentos, que traz um entendimento histórico dos primeiros intelectuais brasileiros de um período bem amplo e fundamental da nossa tradição teórica. Parece que Renato Ortiz deixa um “gancho” que Jessé Souza liga em sua discussão. Essa constatação faz-se presente na passagem em que deixa clara a postura que Gilberto Freyre adota na continuidade intelectual dos determinismos evolucionistas anteriores, mas agora revestidos de uma nova roupagem culturalista. O que, posteriormente, Jessé Souza chama de teoria essencialista de cultura.

Gilberto Freyre representa continuidade, permanência de uma tradição, e não é por acaso que ele vai produzir seus escritos fora desta instituição ‘moderna’ que é a universidade [...]. Não há ruptura entre Silvio Romero e Gilberto Freyre, mas reinterpretação da mesma problemática proposta pelos intelectuais do final do século. [...] Porém, ele não vai mais considerá-la em termos raciais, como faziam Euclides da Cunha ou Nina Rodrigues; na época em que escreve, as teorias antropológicas que desfrutam do estatuto científico são outras, por isso se volta para o culturalismo de Boas. A passagem do conceito de raça para o conceito de cultura elimina uma série de dificuldades colocadas anteriormente a respeito da herança atávica do mestiço. [...] A ideologia da mestiçagem, que estava aprisionada nas ambiguidades das teorias racistas, ao ser reelaborada pode difundir socialmente e se tornar senso comum, ritualmente celebrado nas relações do cotidiano, ou nos grandes eventos como o carnaval e o futebol. O que era mestiço agora torna-se nacional’ (ORTIZ, 1985, p.41).

A Sociologia como uma ciência do social e o pesquisador sendo um ser social, dotado de valores, comportamentos e crenças socialmente construídas, corre sempre o risco de “escorregar” nos métodos e sustentar opiniões e posturas ideológicas vigentes, muitas vezes sem ter consciência disso. Esse processo torna a Sociologia uma ciência social, com uma particularidade especial, ou seja, há sempre o risco dela, ao invés de identificar esses mecanismos sociais de naturalização da realidade, ajudar a sustentar esses elementos como conhecimentos científicos e acadêmicos, prestando, assim, um verdadeiro desserviço. Esse

²⁰¹ Filho identifica-os como pensadores pertencentes ao período posterior, chamado de Sociologia Científica, não compartilhando com a crítica de Jessé Souza (FILHO, 2005, p. 382-393).

processo é identificado por Bourdieu e demais autores, em sua obra *Profissão de Sociólogo* (2000), como uma *sociologia espontânea*, ou mesmo, como Warat (1994) bem definiu no campo do direito, como uma espécie de *senso comum teórico*²⁰².

O que fica latente com a retomada de Jessé Souza e Renato Ortiz, através do seu arcabouço teórico e o resgate dos resultados de suas análises, é a importância de levar em conta o papel que a Sociologia brasileira cumpriu, em relação à construção ou à desconstrução de mitos sociais. Na presente problemática proposta, a retomada desse elemento em especial ajuda a compreender até que ponto a própria Sociologia, no âmbito acadêmico, foi e é ainda cúmplice no processo de consolidação de crenças e de opiniões de senso comum na construção do pensamento social compartilhado.

Reconhecer que a Sociologia está sempre correndo o risco de realizar o que Jessé Souza chama de esquematização, ou seja, a produção de teorias mitológicas capazes de organizar e articular o senso comum existente, fechando e corroborando para que simplificações, naturalizações e visões absurdas sobre a realidade social consolidem-se. Nessa primeira dimensão foi possível localizar institucionalmente essa postura no interior das universidades e de tradições dominantes de pensamentos sociais.

Este ponto é central para o meu argumento [...]. Precisamente o tema da ‘esquematização’ é que parece dar vazão às teorias essencialistas da cultura nas diversas e infinitas variações da teoria tradicional da modernização, inclusive nas suas variações ‘hibridistas’ em moda hoje em dia. [...] gerando uma confusão e indeterminação da análise que, muitas vezes, pela correspondência com a percepção inarticulada de preconceitos do senso comum, é precisamente uma das principais razões do seu poder de convencimento (SOUZA, 2012, p. 94).

A perspectiva freyreana, por exemplo, demonstra o poder da Sociologia não apenas em pautar o que Jessé Souza chama de “segunda natureza”, ao reconhecer o mito identitário “culturalista” nacional presente até os dias atuais na mentalidade do brasileiro, mas também no seu poder de pautar e sustentar teórica e ideologicamente as políticas públicas estatais do período. Conforme ele mesmo defende “a tese da continuidade essencial entre Brasil e Portugal serve para ele como fundamento maior para a proposição de uma “fantasia compensatória”, que será transformada em ideologia de Estado a partir de 1930” (SOUZA, 2012, p. 101). Ao tratar dessas perspectivas inautênticas, considera que

²⁰² Lembrando, novamente aqui, que essa crítica não pode ser identificada em todas as obras publicadas pelos autores citados por Jessé Souza, mas a um conjunto de obras que são listadas com essas características. Algumas delas serão apresentadas na sequência, mas, para ver a lista completa, ver. Souza, (2012; 2015).

este tipo de explicação não é apenas vítima de contradições internas insolúveis, mas impede uma adequada tematização dos ‘reais’ problemas que afligem este tipo de sociedade. É uma forma de explicação fácil, rente ao senso comum, de onde retira plausibilidade e poder de convencimento, tendo levado a teoria e a prática política dessas sociedades a um beco sem saída (SOUZA, 2012, p. 129).

O que pretendo sustentar neste ponto da discussão é o papel que a Sociologia desempenhou na produção de mitos e fortes alinhamentos complementares com o senso comum no contexto brasileiro. Esse elemento é bastante revelador na construção de uma tradição acadêmica e de pesquisa consideravelmente forte ainda hoje no Brasil. Essa perspectiva, para Souza (2012, p. 17), acabou

se consolidando nas universidades, na mídia, na esfera pública e daí ao status de uma espécie de ‘segunda natureza’ de todo o brasileiro e de toda brasileira de qualquer classe social ou orientação política. Estava formado e consolidado como um tipo de ‘violência simbólica’ que iria possibilitar a invisibilidade de todos os conflitos sociais brasileiros centrais em nome da oposição superficial entre Estado como reino da ineficiência e da corrupção e mercado como reino de todas as virtudes.

Nessa mesma linha, Renato Ortiz identifica o papel desses pensadores na construção e consolidação de suas influências no pensamento universitário brasileiro. Para ele, desde a origem da intelectualidade brasileira, “não resta dúvida de que o estudo dos escritores do século XIX mostra a existência de um pensamento autóctone, brasileiro. O que me assusta é o seu caráter profundamente conservador” (ORTIZ, 1985, p. 9). Mesmo entre os seguidores dessa tradição, a cristalização do senso comum faz-se presente na intelectualidade, consolidada no interior da universidade brasileira.

A meu ver, Sérgio Buarque de Holanda e Caio Prado Júnior estão na origem de uma instituição recente da sociedade brasileira, a universidade. Neste sentido são os fundadores de uma nova linhagem, que busca no universo acadêmico uma compreensão distinta da realidade nacional. Não é por acaso que a USP é fundada nos anos 30, ela corresponde à criação de um espaço institucional onde se ensinam técnicas e regras específicas ao universo acadêmico (ORTIZ, 1985, p.41).

Mas antes de recuperar as discussões teóricas apresentadas nos primeiros capítulos da presente tese e dialogar diretamente com essa primeira dimensão, seria necessário cercar de forma efetiva o espaço institucional responsável pela socialização formal e de interesse público da maior parte da população, ou seja, a escola²⁰³. Neste sentido, no próximo tópico,

²⁰³ Aqui faz-se necessário recordar um elemento, já discutido anteriormente, em que reconheço a existência de outros espaços e instituições sociais formadoras do senso comum, tal como espaços de educação não formal, meios de comunicação e redes sociais, por exemplo. Porém, pretendo cercar um espaço que, segundo as problematizações apresentadas, emerge como espaço principal. Conforme define Gert Biesta (2013), sobre a centralidade do ensino para a compreensão da sociedade moderna.

realizo o mapeamento da história da disciplina de Sociologia no currículo escolar, para, posteriormente, analisar as leis e diretrizes que consolidam, apenas muito recentemente, a disciplina de Sociologia como obrigatória no currículo da educação escolar brasileira.

Com o mapeamento complementar dessa segunda dimensão, será possível ampliar o potencial explicativo e de generalização do que sustento na presente tese, ou seja, a identificação do processo de institucionalização do senso comum opinativo sobre o social no pensamento brasileiro passa, necessariamente, pelo mapeamento da tradição escolar.

5.2. Dimensão segunda: Educação escolar brasileira e o ensino de sociologia

Nessa segunda dimensão de representação institucional, é possível abrir um leque relativamente grande de pesquisa²⁰⁴. Para compor a presente discussão, opto pelo entendimento de uma das frentes possíveis de pesquisa, recuperando detidamente a discussão de pesquisadores que se debruçaram sobre a história da Sociologia na escola brasileira, problematizando assim o papel da escola no ensino de Sociologia. Essa recuperação histórico-curricular será acrescida por alguns diálogos específicos como documentos oficiais relacionados ao ensino de Sociologia, compondo uma segunda dimensão de recuperação histórica curricular e de análise documental da tradição da Sociologia como conteúdo escolar.

Assim, o foco será percorrer uma revisão bibliográfica sobre o entendimento das políticas e da história da disciplina de Sociologia na educação escolar. Trata-se de um ponto de partida para pensar os desdobramentos desse processo na vida do cidadão comum, identificando ao final, as consequências dessa história na formação do pensamento do brasileiro.

A escola seria um exemplo de espaço formal de educação, com um ensino regulamentado por leis que teriam entre os seus diferentes objetivos ensinar os conhecimentos

²⁰⁴ Seria possível, por exemplo, problematizar o papel realizado por educadores da disciplina de Sociologia no interior das escolas brasileiras (Nesta linha, a pesquisa iniciada por Santos (2002) constitui um bom exemplo), formado a partir da tradição intelectual da universidade brasileira anteriormente discutida. Poderia também compreender o papel da família na educação dos filhos, em relação aos temas sociais e às opiniões domésticas; poderia mapear os chamados formadores de opinião, tal como jornalistas, médicos, professores; comunicadores e a sua influência na construção das opiniões vigentes. Ademais poderia pesquisar a existência da Sociologia na educação escolar ao longo do mesmo período de amadurecimento intelectual brasileiro; discutido em nossa primeira dimensão. Nesta linha, a pesquisa de Cassiana Takagi (2007) é bastante promissora. Essas são algumas frentes possíveis de pesquisa, que se abriram logo depois de mapeada a primeira dimensão institucional. Essas frentes poderão ser regatadas em pesquisas futuras, ou seja, desdobramentos possíveis de pesquisa a partir desta problematização de tese.

originados no espaço acadêmico, em grande medida, considerados como possuidores de base científicas ou técnicas, voltados para a formação da próxima geração. Porém, a escola é constituída também por relações de poder e de convívio social que vão muito além dos conteúdos escolares. Na escola, os conteúdos portariam uma espécie de controle racional e metodológico, oriundos do espaço acadêmico, diferenciando-os assim dos demais conhecimentos que circulam fora dos ambientes escolares.

É necessário realizar, aqui, uma ressalva, o que é aprendido e ensinado fora do espaço formal seria, a princípio, dotado de critérios diferentes dos conteúdos ensinados no interior dos espaços escolares. Poderíamos citar inúmeros locais onde a educação se estabelece em espaços não formais ou informais, tais como o espaço doméstico, os grupos de amigos, os sindicatos, os movimentos sociais, os partidos políticos, as igrejas etc (GOHN, 2006). Porém, alguns desses valores, ideias, crenças e condutas dominantes fora do espaço escolar também podem estar presentes, reforçados ou mesmo problematizados no interior da escola.

Segundo Nadja Hermann (2014) é necessário problematizar a ação ou a prática educativa, visto que ela constitui uma ação de poder e existe uma grande responsabilidade nessa ação de mediar o conhecimento. Para a autora, “ao realizar essa ação o educador se envolve em uma espécie de relação de poder, porque intervém sobre o outro e tem responsabilidade pela orientação valorativa com que conduz esse processo” (2014, p. 16). Esse conteúdo valorativo é socialmente construído e poderia ser pensado para os sujeitos sociais que também cumprem papel educativo, mesmo que fora dos espaços formais, sejam eles pai, mãe, avó, educador social, professor, líder comunitários etc.

A escola cumpre uma função central, já que é tarefa do educador manter a inteligência dos educandos em constante despertar, conforme define Japiassu, (1981 p.198), quando diz que o papel do educador constitui um compromisso de “despertar de sua curiosidade intelectual, ampliação de seu horizonte espiritual e desenvolvimento de seu espírito crítico”.

A questão geral que proponho aqui é tentar delimitar até que ponto algumas práticas aprendidas fora do espaço educativo formal são mantidas e reforçadas no espaço escolar e possuem como consequência direta a institucionalização de lógicas e condutas, entre elas, destacando-se o pensamento de senso comum. Em uma discussão entre os conteúdos, práticas e valores existentes na educação formal e não-formal (GOHN, 2006), problematizo os mecanismos que auxiliaram na permanência do senso comum sobre o social no espaço escolar. Esse último será considerado essencial para compreender o pensamento brasileiro, mais precisamente o senso comum opinativo sobre o social, como já discutido no capítulo

quarto. Sabendo que nenhum espaço social está livre de qualquer influência, identificar os mecanismos que a consolidam, constitui uma problemática de pesquisa legítima. A problematização do quanto o pensamento comum, crenças e valores compartilhados socialmente resulta conjuntamente numa interferência no ensino e, principalmente, no fazer científico é ilustrado na seguinte passagem de Japiassu:

Historicamente, a ciência sempre esteve vinculada a situações sociais bem precisas. Por exemplo, no momento de sua constituição, a física esbarrou com o obstáculo das ideias vigentes, tentando impedi-la de formar os conceitos de que precisava para a compreensão da realidade dos fenômenos. Há uma relação tão forte entre a concepção de mundo físico e as ideias sociais vigentes, no momento em que a física se impõe como ciência, que a elucidação da realidade física chega até mesmo a abalar os fundamentos da sociedade, constituindo para ela, uma verdadeira ameaça (1981, p. 204).

Desse modo, existe uma relação entre o que se pesquisa no espaço científico e o pensamento social vigente. No caso das Ciências Sociais, como vimos na discussão sobre a dimensão acadêmica e a sua origem no Brasil, as pesquisas não apenas não abalaram ou ameaçaram o pensamento vigente, como cristalizaram cientificamente algumas ideias em voga. Essa postura opinativa sobre temas sociais aprendida, por exemplo, no espaço doméstico, onde pais e filhos, ao longo da sua formação social e educacional, realizam-se de maneira generalizada, quando essa geração anterior não teve acesso ou oportunidade de pensar a realidade social por critérios complexos e/ ou mesmo acadêmicos. O conteúdo de educação formal das gerações anteriores, como a escola e a universidade, por exemplo, poderia constituir ingredientes explicativos para o tipo de conteúdo valorativo e moral que essas gerações realizariam na próxima no interior dos espaços domésticos e informais.

O que tenderia a realizar também uma influência nos conteúdos da educação dos sujeitos dentro de um conjunto de crenças compartilhadas e ensinadas nos espaços formais de ensino. A opinião de senso comum, do tipo consciência ingênua, poderia figurar como principal veículo de explicação da realidade social, em diferentes espaços institucionais, se não existirem espaços que complexifiquem essa mentalidade ao longo da formação da próxima geração. Nessa construção da problemática da segunda dimensão, qual seria, então, o papel da Sociologia como disciplina escolar na história curricular do Brasil?

Mantendo inicialmente a metodologia de pesquisa bibliográfica até então utilizada, recupero a história da Sociologia por um conjunto de pesquisas publicadas sobre a história da disciplina no currículo escolar brasileiro dentro de uma proposta de mapeamento crítico. Artigo uma revisão teórica de autores referência em estudos sobre o caso brasileiro, através

da seleção dos principais estudos já consolidados e clássicos sobre o tema (MEUCCI, 2000; MEKSENAS, 1995; CARVALHO, 2004; MORAES, 2011; GHIRALDELLI JR. 2001; MIRHAN, 2015). Complementando essa dimensão com uma pesquisa documental sobre um conjunto de documentos oficiais: a) documentos oficiais definidores da educação nacional, LDB e os PCNEM (BRASIL, 1997; 2000; 2006); b) Documentos e artigos produzidos por entidades ligadas ao MEC, mais especificamente a *Coleção Explorando o Ensino Médio – Sociologia* (2010) que reúne pesquisadores da área da Sociologia da educação para pautar os pontos necessários para a formação de professores de Sociologia no Brasil. A análise desses documentos combinada com o resgate histórico da Sociologia como disciplina escolar servirá como um conjunto de fonte de dados da segunda parte deste capítulo.

Ainda na segunda parte, juntamente com a proposta de mapeamento histórico e bibliográfico, entendidos, aqui, como fontes de informação relativas às políticas educacionais voltadas especificamente ao ensino de Sociologia, seria possível problematizar as políticas educacionais relacionadas ao tema, fazendo-se uma espécie de recorte histórico das políticas, do passado, presente e futuro delas. Os dois últimos períodos poderiam identificar nos documentos que regem a obrigatoriedade da disciplina e as atuais medidas governamentais de Flexibilização do Ensino Médio, oficialmente chamada de “Reforma do Ensino Médio” (Lei n. 13.415 de 16/02/17), que, novamente, propõe a retirada da obrigatoriedade da disciplina.

Com base no resgate histórico e documental é possível propor as seguintes questões norteadoras da discussão da segunda dimensão institucional: Qual seria a trajetória da disciplina Sociologia no ensino escolar brasileiro? Qual seria o resultado dela no pensamento brasileiro? E, por fim, como os documentos oficiais lidam com o presente e o futuro da disciplina no currículo escolar brasileiro? Uma das hipóteses a serem sustentadas nessa segunda dimensão, como pano de fundo é que uma das consequências da intermitência da Sociologia como disciplina regular no ensino escolar, como será apresentada detalhadamente na sequência, contribui com um dos ingredientes explicativos no processo de institucionalização da opinião de senso comum sobre o social no pensamento brasileiro.

Tratar a escola como a instituição educacional mais importante, necessita estabelecer uma relação entre a passagem de uma educação doméstica e familiar para uma educação formal perpassada por um interesse público na formação dos cidadãos. Durkheim, por exemplo, definiu de forma etapista que, com a passagem evolutiva de uma sociedade tradicional para uma sociedade complexa, a religião perderia a centralidade no papel desempenhado na manutenção da coesão social, passando a ser substituída pela educação

pública. Esse papel fundamental na manutenção da coletividade e de uma educação moral é ocupada na modernidade pela escola pública.

A educação tem justamente por objeto formar o ser social; pode-se então perceber, como que nem resumo, de que maneira este ser se constitui através da história. A pressão de todos os instantes que sofre a criança é a própria pressão do meio social tendendo a moldá-la à sua imagem, pressão de que tanto os pais quanto os mestres não são senão representantes e intermediários (DURKHEIM, 2002, p.49).

A escola cumpre um papel fundamental na educação para a consolidação de um ser social, integrado às regras e morais sociais, sendo que ela teria um papel na formação social lenta e contínua. O que a geração anterior aprendeu na escola, como valores e comportamentos sociais legítimos, no contexto social vigente naquele momento, possui a chance de reproduzir nos espaços privados como no interior do lar, por exemplo, elementos responsáveis pela educação da próxima geração. A nova geração encontrará a manutenção, atualização ou problematização principalmente quando ingressar no espaço escolar formal. Esse processo dependerá se a escola for composta de pedagogias *tradicionais* ou *críticas* (FREIRE, 1981 e 1983), como foi discutido ainda no capítulo terceiro ou mesmo pelas reproduções e manutenções da ordem social pela educação pública como definiu Durkheim (1976).

Sem deixar de levar em conta o papel que é também desempenhado por outras instituições formativas, como a igreja, a rua, os meios de comunicação e, nas últimas décadas, a internet, além de tantos outros espaços que neste estudo são apenas citados, como influências também relevantes que pautam a formação dos sujeitos. Mas, priorizo a escola por sua importância nas políticas educacionais realizadas pelo Estado e pela centralidade que essa instituição possui na socialização e formação de caráter obrigatório e público da população.

A educação escolar formal possui, como já definimos em linhas gerais no capítulo primeiro, um papel relevante e específico no que diz respeito a um tipo de formação garantida pela constituição e obrigatoriedade para todas as crianças consideradas em idade escolar. Segundo o Plano Nacional de Educação, a "educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria". Inclusive, recentemente, passou a ser obrigatório também o término do ensino

médio, sendo a família passível de pagamento de multa, segundo a Emenda Constitucional (EC nº 59/2009²⁰⁵).

Partindo de um recorte específico relacionado à educação escolar, com base na nossa discussão da centralidade da dimensão social na modernidade brasileira, emerge a pergunta: De todas as disciplinas que fazem parte das ciências humanas, quais seriam responsáveis por cumprir esse papel de educação do social? Do conjunto de disciplinas consideradas pelo MEC²⁰⁶ como pertencentes às “ciências humanas e suas tecnologia”, encontramos as disciplinas de: História, Geografia Política, Filosofia, Sociologia e, indiretamente, a disciplina de Literatura²⁰⁷. Reconheço nesse conjunto de disciplinas, contribuições importantes para um entendimento mais alargado em relação à realidade humana e social, ou seja, a problemática da realidade social passa também por essas disciplinas. De formas distintas, cada uma delas pode discutir questões de cunho social, com recortes muito específicos, mas como variação específica no que diz respeito ao grau de importância e profundidade de problematização e contribuição, isto é, essas disciplinas possuem inegavelmente um papel importante e uma responsabilidade frente à emergência do senso comum opinativo sobre o social.

Mas, nesse conjunto de disciplinas que formam as ciências humanas, não existindo continuamente a Sociologia como disciplina como parte do processo, a dimensão social perde o seu poder de problematização mais profunda e específica. A Sociologia apresenta problematizações específicas, que não podem ser supridas da mesma maneira pelas demais áreas afins. Segundo discute Neves (2015 p. 94-95), em relação à transversalidade entre as disciplinas de humanidades,

é possível identificar que a ausência da disciplina Sociologia na grade curricular *não significa a ausência da disciplina*, pois levando-se em consideração a transversalidade, [...] numa aula de história, por exemplo, é possível realizar paralelos de fatos, momentos históricos, contextualizando-os sociologicamente [...] [Porém], o olhar do historiador é diferente do olhar do sociólogo, o que tornaria imprescindível que a disciplina Sociologia esteja presente na grade curricular. Mesmo quando existe a defesa da proposta de currículo integrado e/ ou transversal, essa se faz associada à defesa da disciplina específica e, por conseguinte, de seu status, seus recursos, seu território profissional dos atores sociais da comunidade que ela constitui (grifo meu).

²⁰⁵ Conforme aponta o texto: “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2012, p. 24).

²⁰⁶ Segundo define o material intitulado: Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006).

²⁰⁷ Não aprofundo a discussão sobre essa disciplina, por um conjunto de dados que serão apresentados na sequência do trabalho. Mas cabe reconhecer, aqui, a existência de inúmeras obras literárias que poderiam contribuir muito na construção de consciências mais críticas frente à questão social, que, inclusive, valeria uma pesquisa apenas sobre esse ponto futuramente, ou seja, a relação que a literatura possui com a dimensão social brasileira.

Como conteúdo escolar, a Sociologia não pode ser retirada do centro da nossa problemática, já que como definido nos capítulos anteriores, mais precisamente no final do capítulo quarto, constitui-se como a ciência, cujo objeto é o social. A Sociologia possui, desde a sua origem, o compromisso científico de compreender e problematizar este objeto com propriedade teórica e métodos científicos específicos. Essa posição não se apresenta por uma defesa de campo ou de notoriedade, em que apenas a Sociologia poderia falar e pesquisar a dimensão social, mas reconhecer o que Neves (2015, p. 114) afirma, de forma contundente, “o discurso relativo à defesa da disciplina é construída pela diferenciação de outras disciplinas, pela busca da especificidade epistemológica e pela articulação dessa especificidade com a cidadania”.

A obra publicada pelo MEC, intitulada *Coleção Explorando o Ensino Médio* (2010), constitui um material que fundamenta teórica e metodologicamente as diferentes etapas da educação básica. Sabendo-se que esse material foi encaminhado para todas as escolas públicas (municipais, estaduais e federais) do Brasil, ele constitui, por si só, um rico material para ser considerado como objeto de reflexão dessa segunda dimensão. Segundo o Ministério da Educação, a expectativa é que

a Coleção Explorando o Ensino seja um instrumento de apoio ao professor, [...] no diálogo com os programas do livro Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e Programa Nacional Biblioteca Escola (PNBE), com a legislação educacional, com os programas voltados para o currículo e formação de professores; e na apropriação de informações, conhecimentos e conceitos que possam ser compartilhados com os alunos (2010, p.8).

O volume específico intitulado *Sociologia* (2010) acompanha a publicação de outros dois volumes, *Filosofia* e *Espanhol*, que, conjuntamente, objetivaram aproximar às orientações formativas expressas em lei da realidade concreta vivida pelos professores do Ensino Médio nas escolas brasileiras.

O volume *Sociologia* (2010) resultou do planejamento e solicitação da Secretaria da Educação Básica do Ministério da Educação, produzido por diferentes intelectuais renomados na área de pesquisa em Sociologia e Educação, que buscaram recuperar a história da tradição dessa disciplina no currículo escolar brasileiro. Conforme a apresentação assinada pelo Ministério da Educação, “os autores tiveram a liberdade de apresentar a linha de pesquisa que vêm desenvolvendo, colocando seus comentários e opiniões” (2010, p. 7).

Escolhemos a obra como texto organizador da apresentação dessa discussão histórico-curricular, especificamente, o capítulo intitulado: *O ensino das Ciências Sociais/Sociologia*

no Brasil: histórico e perspectivas, de autoria de Ileizi Luciana Fiorelli Silva (SOCIOLOGIA, 2010)²⁰⁸. O texto ocupa essa posição por apresentar oficialmente uma proposta²⁰⁹ de recuperação da trajetória da Sociologia como disciplina no currículo escolar brasileiro.

Em um segundo momento, será possível acompanhar o movimento de articulação da disciplina após a conquista de sua obrigatoriedade no ensino escolar brasileiro. Aí poderemos minimamente trazer alguns documentos que regem, muito recentemente, a inclusão da disciplina em nossas escolas. Para esse desafio, o segundo capítulo da coleção *Explorando o Ensino Médio*, intitulado *Contexto Histórico e Pedagógico do Ensino de Sociologia na Escola Média Brasileira* (SOCIOLOGIA, 2010), será utilizado da mesma maneira com nosso eixo organizador, onde será possível também discutir o presente e o futuro da Sociologia na escola brasileira, em diálogo mais direto com os documentos oficiais. O potencial dessa discussão relativo ao ensino de Sociologia, segundo Filho (2014, p.60), “a questão posta é sobre o processo de institucionalização, não somente legal – a obrigatoriedade da disciplina no currículo da educação básica –, mas também do seu reconhecimento social enquanto disciplina, por parte dos agentes sociais da educação: professores, gestores, técnicos, alunos”.

Partimos para o mapeamento dessa coleção, que está intimamente articulada com dois programas federais que propõem a formação de professores do Ensino Médio, constituindo assim uma rica fonte de informação. Conforme o próprio Ministério da Educação, os dois primeiros capítulos “são capítulos que se referem às OCEM-Sociologia, a questões de Metodologia do Ensino da disciplina e à História e Perspectivas do Ensino de Ciências Sociais no Brasil” (SOCIOLOGIA, 2010 p. 11). O que realizo no interior dessa discussão, é recuperar o que, segundo Filho (2014, p. 60), define como uma ação que objetiva,

construir um discurso científico sobre o ensino de sociologia no nível médio significa fazer uma *sociologia da sociologia* ou uma *sociologia reflexiva*, como propunha Pierre Bourdieu desde muito cedo. Isso exige desvelar as condições objetivas de elaboração, de apropriações, dos modos de transmissão e as condições de recepção do conhecimento sociológico.

Porém, como existem outros pensadores que realizam o mesmo intento, esse resgate histórico e curricular da Sociologia em nossas escolas será complementado por um diálogo com outras pesquisas e artigos selecionados, já anteriormente citados, buscando compor um

²⁰⁸ Ileizi Luciana Fiorelli Silva é Doutora em Sociologia e docente da Universidade Estadual de Londrina.

²⁰⁹ A história da Sociologia no currículo escolar brasileiro não possui consensos, datas, currículos e dados precisos sobre alguns períodos e localidades são controversos e, algumas vezes, inexistentes. Por isso, a autora propõe uma proposta de trajetória histórica da disciplina. Mas como se trata de um documento oficial publicado pelo MEC, pode ser entendido como uma posição oficial que o MEC legitima como aceita oficialmente.

resgate histórico mais completo desse processo histórico da disciplina no currículo escolar brasileiro.

Como será apresentado, o elemento principal que surge nessa recuperação histórica da disciplina é a intermitência dela durante quase toda a sua história no currículo escolar brasileiro. Apesar de existirem outros momentos pontuais, somente em meados de 2008, vemos uma ação mais articulada nacionalmente sobre a existência da disciplina nas escolas brasileiras. O que acaba ganhando destaque na discussão é a luta política²¹⁰ pela sua inclusão como disciplina obrigatória através de projeto de lei. Será possível dividir a história da disciplina em três diferentes momentos. O primeiro refere-se à sua origem e consolidação como área do conhecimento no Brasil, revelando a sua curta existência não-científica em algumas escolas brasileiras, seguida, posteriormente, de um período de consolidação na emergência das universidades e formação de professores, um período de formação e consolidação científica da disciplina. Na sequência, há um período que podemos aqui chamar de “vácuo sociológico²¹¹”, onde acompanhamos a sua inexistência no espaço escolar, seja durante mais de quarenta anos em que o reconhecimento oficial como disciplina não foi realizado pelo Estado brasileiro, seguida pela sua total proibição durante os mais de vinte anos de vigência da ditadura militar, incrivelmente sendo mantida apenas em alguns cursos de magistério, com *Sociologia da Educação*. Por fim, o terceiro período, da luta política pela sua obrigatoriedade, revela os desdobramentos políticos necessários a sua inclusão no currículo escolar brasileiro.

Ao final, será possível, então, ir além de uma análise de conteúdo das leis e produções do MEC, problematizando o legado histórico e o seu papel na construção da consciência social da população brasileira, resgatando a nossa discussão teórica presente nos primeiros capítulos desta tese, para pensar a realidade brasileira e o papel do senso comum no pensamento brasileiro. Passando, ademais, a identificar, em grande medida, os desdobramentos relacionados à quase inexistência da disciplina de Sociologia durante mais de sessenta anos na formação escolar brasileira e a realidade atual da disciplina em nossas

²¹⁰ Essa luta política não será resgatada em detalhes, apenas citada, já que não constitui parte fundamental da problemática proposta. Destaco apenas, em linhas gerais, a luta dos sociólogos e suas entidades de representação por um longo período, pela obrigatoriedade da disciplina no ensino médio brasileiro.

²¹¹ Essa definição engloba a quase inexistência do ensino de Sociologia nas escolas brasileiras, somado a uma tradição sociológica muito forte no pensamento nacional, que Jessé Souza define como uma *sociologia da inautenticidade* (SOUZA, 2011). Esse debate não pode aqui ser confundido com uma crença positivista na “iluminação” das mentes pela ciência social, mas o reconhecimento do seu potencial de problematização e complexificação do pensamento nacional, que será retomado em detalhes na sequência.

escolas, colocando, no centro da discussão, a responsabilidade institucional da educação. Passo, a seguir, à escola brasileira e à sua relação com o ensino de Sociologia.

Um resgate histórico-curricular da Sociologia na escola brasileira

O presente item será dividido por dois momentos históricos distintos. No primeiro, realizo um resgate histórico da disciplina na educação escolar do país, para, posteriormente, problematizar esse histórico como ingrediente fundamental para entender o senso comum opinativo. No segundo, será possível identificar uma proposta pedagógica (pós-obrigatoriedade) e problematizar o papel pensado pelo MEC no retorno da disciplina no currículo escolar, mas a sua consolidação de forma nacional. Partiremos dos elementos que sustentam a importância do ensino de Sociologia apresentados anteriormente, para problematizar: quais seriam as consequências sociais da quase inexistência da disciplina no currículo escolar brasileiro? Esses dois pontos serão discutidos separadamente.

Se pensarmos que, no Brasil, a Sociologia emerge como disciplina oficial no currículo escolar somente em 2008 e, de forma obrigatória, somente em 2012 (Lei 11.084), e dentro desse contexto, o ensino de Sociologia tenha se transformado numa problemática de pesquisa também muito recentemente, esse fenômeno nacional precisa de uma contextualização mais específica.

Nenhuma realidade pode ser simplesmente comparada com a história de outro país ou nação. Porém, sem o objetivo de comparação ou mesmo hierarquização, é possível, apenas a título de curiosidade, resgatar brevemente o histórico da existência da disciplina de Sociologia na educação escolar em dois países distintos, Estado Unidos e França.

A pesquisa publicada por Filho (2014) estabelece uma discussão²¹² entre os processos realizados na institucionalização da disciplina de Sociologia no nível médio ocorridos no Brasil e na França²¹³. Como será discutido na sequência, assim como no contexto brasileiro, na França ocorreram avanços e retrocessos políticos na inclusão da disciplina no currículo

²¹² Para Filho (2014, p. 60), “contribuindo para uma melhor compreensão dos *jeux et enjeux* que se encontram por trás do processo de construção social do conhecimento sociológico (formação social da disciplina), do processo de institucionalização da sociologia no meio acadêmico (nível médio e superior) e do problema do seu ensino.

²¹³ Entre os diferentes estudos que recuperam a tradição escolar da Sociologia como disciplina, o autor recupera estudos recentes até então ainda não traduzidos para o português, que retomam a institucionalização da Sociologia no currículo escolar Francês: os estudos de Claude Dubar, *Les Tentatives de Professionalisation des Études de Sociologie* (2002); de Alain Chenu, *Une Institution Sans Intension: la sociologie en France depuis l’après-guerre* (2002); e de Stéphane Beaud, *La Sociologie Française au Milieu du Gué* (2012).

escolar. Em 1920, a disciplina foi, pela primeira vez, “introduzida nas escolas normais primárias, como desejava Durkheim”. Posteriormente, a disciplina foi “ameaçada e suprimida em 1934 pela direita” (FILHO, 2014, p. 65), caindo em descrédito nas vésperas da segunda guerra. Somente em 1958, foi criado o curso de licenciatura em Sociologia e como disciplina escolar obrigatória, segundo Filho (2014, p.68), “a introdução da sociologia²¹⁴ na escola secundária, nos programas do liceu, data de 1967”.

Já Michael DECesare (2014) recupera uma discussão²¹⁵ durante o centenário da Associação Americana de Sociologia em 2005, que comemorou os quase 95 anos de tradição de ensino de Sociologia nas escolas norte-americanas. Existindo manuais construídos pelos próprios professores para lecionar tais disciplinas, desde meados de 1912 no EUA, segundo ele, “em 1921-1922, 25% das escolas de todo o país relataram o oferecimento da sociologia para um total de 37.541 alunos” (DECESARE, 2014, p. 118). Outros estudos apontam que o número de jovens com acesso a disciplina chegou a mais de 50 mil em todo o país no período, crescendo gradualmente nas décadas posteriores. Apesar de reconhecer que, até a década de 1950, o caráter científico da disciplina estava pouco presente nas escolas, uma preocupação pedagógica que privilegiou mais a discussão de problemas sociais com ênfase na construção da cidadania, que a promoção de ensino científico mais sistemático (DECESARE, 2014).

O que essas duas trajetórias da história da Sociologia no currículo escolar nos informam é que outros países tiveram experiências de consolidação do conteúdo em momentos distintos aos realizados no contexto brasileiro. Isso não nos faz, por si só, melhores ou piores, mas amplia um leque de problematização sobre as consequências que a falta delas poderá ter gerado ao pensamento brasileiro.

A Sociologia como disciplina e a luta política pela sua obrigatoriedade

Como já apresentado anteriormente em *Ileizi Luciana Fiorelli Silva* (SOCIOLOGIA, 2010), se pensarmos na Sociologia como disciplina autônoma de outras áreas das Ciências Sociais, o seu ingresso no currículo escolar, dá-se nas décadas de 1920 e vai gradativamente se materializando até meados de 1930 (2010). Esse período de aproximadamente dez anos é

²¹⁴ Inserida, inicialmente, com a definição *Sciences Économiques et Sociales* (SES).

²¹⁵ Discussão até então negligenciada pelos intelectuais dos EUA, uma espécie de descrédito relativo à importância da história da Sociologia no currículo escolas médio. Segundo Cesare (2014, p. 114), apenas dois estudos empíricos foram publicados neste sentido, desde meados de 1980, (Lashbrook, 2001; Riennerth et al., 1998) e duas dissertações escritas (DeCesare, 2004b; Dennick-Brecht, 2000).

chamado, por Silva (2010), como *primeira fase*. A emergência da Sociologia no currículo escolar realizou-se em grande medida, graças a alguns professores autodidatas, o que assumiram a disciplina sem ter formação específica para tal, também chamada de ensino de sociologia *pré-científica*. O período não pode ser considerado como sistematizado e institucionalizado na educação brasileira, ficando restrito a algumas experiências pontuais (MEUCCI, 2005).

Já o momento chamado por Silva (SOCIOLOGIA, 2010) de segunda fase, vai do ano de 1931 até o ano de 1940, que constituiria um período de franco reconhecimento da Sociologia no Ensino Médio e, principalmente, no Ensino Superior no Brasil. Esse último destaca-se, com a emergência de pensadores que inauguram o pensamento sociológico brasileiro que se detiveram a pensar o Brasil, nomes como Florestan Fernandes, Gilberto Freyre e outros que garantiram uma maior disseminação e visibilidade das teorias sociais, com os seus limites teóricos e mitológicos já devidamente ilustrados no item anterior. Segundo Silva, entre as diferentes conquistas do período, podemos citar a criação de escolas de formação superior de professores, em 1933 ocorreu a criação da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo; em 1934, com a Fundação da Universidade de São Paulo (USP) com um Catedrático de Sociologia na figura de Fernando de Azevedo²¹⁶, diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Sem falar na conquista para o campo das Ciências Sociais quando, em 1935, foi introduzida a disciplina de Sociologia no chamado “curso normal” no Instituto Estadual de Educação de Florianópolis. Esse segundo período²¹⁷ é o que Meksenas (1995) chamou de “anos dourados da Sociologia” no Brasil. Conforme pontua Carvalho (2015, p.27),

em 1928, com a Reforma do Ensino idealizada por João Alves Rocha Vaz, a disciplina passaria a fazer parte da reforma obrigatória do currículo das escolas normais do Distrito Federal (Rio de Janeiro) e da cidade de Recife (PE). Nesta última, a iniciativa coube ao renomado sociólogo Gilberto Freyre e o Carneiro Leão. Registre-se aqui que em outros países a disciplina foi introduzida não pelas Escolas Normais, mas pelos cursos jurídicos ou de educação superior.

Já no terceiro período que inicia em 1942, com a Reforma Capanema, foi retirada a obrigatoriedade da Sociologia nos cursos secundários (com exceção dos cursos normais), até o período de 1964, que constitui o período identificado por Silva (SOCIOLOGIA, 2010)

²¹⁶ Inclusive no mesmo período Fernando Azevedo publica o livro *Sociologia Educacional* (1951), que apresenta um conjunto de relações com fenômenos sociais vigentes no período, obra com mais de 470 páginas, que demonstra a força que a disciplina apresentava no período.

²¹⁷ Para maiores detalhes sobre como ocorreu em cada universidade ver: Fétizon (1984); Antunha (1984); Moraes (2003).

como período de grande inflexão da Sociologia no ensino escolar brasileiro. Porém, por motivos não expressos em seu texto, a autora não discute o período da Ditadura Militar em seu apanhado histórico. O Período ditatorial é apenas citado como um período de fortalecimento da Sociologia como Ciência e de pesquisas restritas ao interior do campo acadêmico, não mais discutindo historicamente a sua proibição nos currículos secundários ou médios. “Essa continuidade na ampliação dos processos de solidificação da Sociologia como ciência, como espaço de formação nos cursos de graduação e de pós-graduação se estendeu também durante as duas décadas de ditadura militar e após, com a redemocratização. (SOCIOLOGIA, 2010 p. 22).

Ileizi Silva faz literalmente um “salto” histórico, deixando de discutir a Sociologia na educação escolar brasileira durante o período de 1964 até 1985, precisamente o período de vigência da Ditadura Militar. A dificuldade é compartilhada com todos os demais pesquisadores que discutem a história do ensino de Sociologia no Brasil e, por isso, alguns serão resgatados evitando, no presente trabalho, o mesmo lapso histórico que Silva revela em seu capítulo, que, curiosamente, é direcionado para professores de ensino médio responsáveis pela disciplina no interior de uma coleção didática (SOCIOLOGIA, 2010).

O “vácuo sociológico” na Ditadura Militar

Suspendo brevemente, o texto articulador utilizado pertencente à *Coleção Explorando o Ensino Médio* (SOCIOLOGIA, 2010), já que não detalha o período Ditatorial (1964-1985), o que ocorreu com a disciplina na vigência da Ditadura Militar brasileira. Apresento autores que nos auxiliam na problematização desse período, já que ele mesmo representa mais de vinte anos de nossa história.

Um artigo detalhado sobre as reformas realizadas durante o período ditatorial, escrito por Maria do Carmo Martins, chamado *Reflexos Reformistas, o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer*²¹⁸ (2014a), tem o foco, segundo a própria autora, esse período específico. A pesquisadora propõe-se: “refletir sobre a reforma da educação básica (à época denominada Ensino de 1º e 2º graus) abordando reformas

²¹⁸ Produzido no contexto do marco de rememoração dos 50 anos da instalação do Golpe de Estado e implantação da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985)

curriculares e configurações disciplinares das humanidades para o ensino escolar”

(MARTINS, 2014a p.40).

É possível acompanhar a inexistência de consenso sobre a responsabilidade da exclusão da disciplina de Sociologia da educação escolar no período ditatorial. Existem pesquisadores como Carvalho (2004) que identificam a responsabilidade do governo militar em relação à proibição da Sociologia e a sua decorrente substituição pelas disciplinas de Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Moral e Cívica (MC)²¹⁹.

Já Piletti (1987) retira a responsabilidade dos militares, apresentando que a inclusão da disciplina de Sociologia e de Moral e Cívica já constavam na Reforma de Benjamim Constant e na Reforma de 1961 (Lei n. 4.024), chamada também de primeira LDB, onde constava, no artigo terceiro, a obrigatoriedade da OSPB nos ciclos (ginásio e colegial). Essa perspectiva é corroborada por Moraes (2011, p. 367), quando afirma que, apesar de existir um ambiente ideologicamente favorável às humanidades, inserido dentro de um governo populista próximo ao ano do Golpe Militar, a Sociologia não retorna com força na educação escolar.

Não se leva em consideração também por que não ocorre o retorno da disciplina no período de 1946 a 1964 (para ficar nos limites da República Nova), embora definido como República Populista, mas reconhecido como democrático, com Constituição vigendo e funcionamento irrestrito dos poderes Legislativo e Judiciário.

Existem também autores que não delegam grande responsabilidade em relação ao período Ditatorial no que diz respeito à proibição da disciplina de Sociologia, como exemplo ilustrativo, temos um breve relato de Souza (2011 p. 365-366):

É bom lembrar também que, entre 1964 e 1971, vigorou a Lei n. 4.024/61, não afetando nem positiva nem negativamente o *status* da Sociologia na escola secundária (colegial). No máximo, podemos citar o registro-denúncia feito por Paulo Duarte no calor da hora – 1964 – de uma proposta de exclusão das Ciências Sociais dos cursos universitários que teria circulado no Congresso Nacional.

Mas é preciso reconhecer também que grande parte dos estudos produzidos sobre o tema, ao tratarem do período ditatorial, evidenciam, que, no período ditatorial, a disciplina foi extinta do currículo escolar (lei nº. 5.692 de reestruturação do então chamado segundo grau). De acordo com Carvalho (2015, p.28), foi

²¹⁹ Sobre essas disciplinas, existem pesquisas detalhadas sobre a análise do conteúdo e dos materiais didáticos utilizados para o seu ensino (ver: ALMEIDA, 2009; FILGUEIRAS, 2006; ZEN, 2008; PAVIANI, 2014).

a ditadura militar e seus generais a partir de 1964 retiraram todos os resquícios da disciplina Sociologia das escolas médias no país. Professores secundários e universitários foram presos, cassados e aposentados compulsoriamente, em especial a partir de 1969, com a edição do Ato Institucional nº5. A ênfase passava a ser um ensino de orientação tecnizante.

Os militares, então, tiveram a preocupação em substituir essas disciplinas por outras com características bem definidas de controle e disciplinamento. Para Carvalho (2015, p. 28),

com a edição da lei 5.682, de 11 de agosto de 1971, as coisas pioraram para a nossa ciência. Ocorreu a introdução nos currículos das escolas médias – que passaram a se chamar 2º Grau – das disciplinas Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB) numa tentativa espúria de substituir respectivamente Filosofia e Sociologia.

Como referência na área, encontramos o estudo recentemente publicado por Martins (2014a), apresentando cronologicamente as disciplinas humanísticas que culminaram no que chamou de uma nova ordem educativa de controle militar, em que a formação moral e cultural específica representou uma preocupação chave. É possível, inclusive, identificar essa preocupação nos discursos dos presidentes militares do período, relacionados à formação dos jovens frente à ameaça comunista no Brasil (D'ARAÚJO e CASTRO, 1997 e SINTONI, 1999). Essa preocupação resultou em uma atenção especial pela rotina escolar por parte dos militares. Conforme constata Martins, uma

atenção que abarca as duas formas de agir dos militares: a repressão, vinculada aos movimentos e às manifestações estudantis, e o disciplinamento, associado à reforma da educação básica, com a reformulação curricular do ensino e a criação de disciplinas da área das humanidades que propõem a moralização dos costumes e a uma nova ordem interpretativa para a realidade nacional (2014a, p.42).

Posteriormente, a disciplina de OSPB²²⁰ combinar-se-ia com o Parecer 94/71 “Currículos e Programas de Educação Moral e Cívica”, que retoma a referida disciplina. Acompanhada pelo parecer do Conselho Federal Educação n. 853/71 que define o núcleo comum para os currículos do ensino de primeiro e segundo graus, que incluíram a disciplina

²²⁰ Em estudo anterior, Martins (2003a) discute mais detalhadamente a disciplina de OSPB, as suas características moralizantes e legitimadoras da ordem social vigente, mas que, no presente capítulo, não se justificaria ser detalhado. Em linhas gerais, essa disciplina apresenta como princípio curricular o objetivo que os estudantes “compreendessem a obediência às regras e o conhecimento mínimo sobre a estrutura do Estado como elementos para uma tomada de consciência desses direitos e deveres” (MARTINS, 2014a, p. 44). Essa disciplina visava a uma formação civil capaz de fornecer um entendimento do estado por sua estrutura de funcionamento interna, ou seja, o conteúdo das aulas visava à explicação do funcionamento e institucionalidade estatal. Quando, em 1971, a OSPB passa a vigorar também no currículo do então chamado *segundo grau do ensino*, acabam por excluir de vez as ainda pouco remanescentes disciplinas de Sociologia e Filosofia desse nível de ensino que teimavam em permanecer operantes em escolas brasileiras. A disciplina chamada Organização Social e Política Brasileira (OSPB) cumpria, para Martins (2014a), uma função estratégica de legitimação de um estado de exceção que se auto-intitulava como possuidor de finalidades transitórias e democráticas. Esse caráter normativo e funcional presente na disciplina impediria qualquer tipo de aproximação com um ensino com conteúdos críticos e com bases sociológicas.

de Estudos Sociais (Ensino de Geografia e História, mais precisamente) que formariam as três disciplinas correspondentes ao núcleo humanístico²²¹ do currículo escolar durante a vigência do período ditatorial (MARTINS, 2014a).

A Sociologia como disciplina inexistente no currículo do ensino escolar²²² durante o período militar, não permite retornar em detalhes as reformas curriculares realizadas. Só uma discussão dessa natureza necessitaria de um capítulo inteiro que lhe fosse dedicado. Até aqui, registro esse período que poderíamos chamar verdadeiramente de “vácuo sociológico” na educação escolar brasileira. Mas esse vácuo é ainda anterior ao regime, que poderia totalizar um período de mais de 60 anos sem a existência da disciplina de forma curricular na educação escolar nacional, não apenas limitada a alguns cursos de Magistério. Antes mesmo da instauração do período ditatorial, segundo defende Martins (2014a), já era possível identificar indícios de uma linha conservadora nas políticas educacionais nacionais. No que diz respeito à criação da disciplina no currículo escolar chamada Organização Social e Política Brasileira (OSPB) é ainda anterior a instauração do Regime Militar, segundo consta no Relatório e Pareceres da Comissão Especial de Ensino Médio, março/1962 (BRASIL, 1962).

O resgate histórico das disciplinas que compuseram as humanidades ensinadas no currículo escolar durante o período que vigorou o Regime Militar no Brasil permite apontar as transformações que as Ciências Humanas sofreram dentro de um currículo tecnicista, moralista e conservador. O tipo de reformulação proposta no currículo das Ciências Humanas no ensino escolar é digno de reflexão, pois, durante mais de 60 anos, ocorreu um verdadeiro “limbo humanístico no ensino escolar”. Considerando-se que foi agravado durante a ditadura, quando, por mais de vinte anos, foi combinado às disciplinas estruturantes de perfil conservador, com a opressão, a violência, a censura, a proibição de espaços de debate e diálogo crítico e a inexistência de eleições diretas, apresentando maior radicalidade, logo depois de decretado o Ato Institucional número 5 (AI-5) (1968-1978).

O decreto-lei 477 focou a repressão nos espaços formais de ensino no Brasil, com artigos que beiravam o papel governamental de controle. Quase tudo o que era realizado nas

²²¹ Esse conjunto de disciplinas estava sujeita a inúmeras formas de avaliação e regramento, materializadas nas comissões que garantiam os critérios de seleção de obras e pensadores e a forma de conduzi-los pelos professores em sala de aula. A grande preocupação era que essas disciplinas fossem capazes de dar legitimidade social ao regime, garantindo a educação dentro dos princípios de ordenamento e disciplinamento social desejado. Tal como constata Martins no caso dos documentos e pareceres emitidos nesse período pelo Conselho Federal de Educação e pela Comissão Nacional de Moral e Civismo (Martins, 2014a, p. 43-44).

²²² Com apenas a sua existência no ensino na modalidade Magistério, com relação entre sociologia e educação.

escolas como ação crítica ou contrária ao governo ditatorial poderia ser considerado crime. O primeiro artigo, por exemplo, segundo afirma Ghiraldelli Jr. (2001, p. 114):

Denominou ‘ação disciplinar’ de professores, alunos e funcionários de estabelecimentos de ensino público e particular, o ‘aliciamento e incitamento à greve’; o ‘atentado contra pessoas, bens ou prédios’; os ‘atos destinados à organização de movimentos subversivos’; a confecção ou simplesmente a distribuição ou a retenção de ‘material subversivo’; o seqüestro; o uso do recinto escolar para ‘fins de subversão’. A punição, após processo sumário, consistiu na demissão e proibição de readmissão em serviço da mesma natureza em qualquer outro estabelecimento por um prazo de cinco anos.

Conforme conclui Martins (2014a), o período representou um claro afastamento entre as diferentes escolas e teorias de ciências humanas que vigoravam nos cursos de ciências humanas no interior da universidade e o que era ensinado nas escolas. Não podemos negar que essa análise do currículo escolar precisa ser contextualizada também fora dos espaços escolares e acadêmicos, em um contexto social imerso em um ambiente social de repressão, controle dos meios de comunicação, proibição de posturas políticas opostas ao regime, para citar apenas algumas. Essa política era realizada por um grande conjunto de ações de repressão articulada pelos militares e pelo Estado ditatorial que culminaram em um período de quase inexistência de vida política pública, sindical e político-partidária democrática no interior do país, limitados ao bi-partidarismo altamente controlados pelos militares e as pontuais ações políticas clandestinas e de cunho revolucionário. Esse contexto externo obviamente não pode ser esquecido. Se fôssemos além da inexistência da Sociologia, as consequências do período poderiam levar em conta também a fraca formação política e democrática que identifiquei, inclusive, no presente, como uma de suas inúmeras consequências.

Período pós-ditatorial – A Sociologia emergente no processo de democratização

Retomando o texto de Silva (2010), no momento em que contextualiza historicamente a Sociologia a partir de 1984²²³, localiza uma preocupação com a democratização da política brasileira, em meio a uma crítica que emerge de forma oficial, construída em oposição ao período do regime militar.

²²³ Conforme a pesquisa de Machado (1987), estima-se que, no Estado de São Paulo, entre 10% e 29% das escolas já ofereciam a disciplina no currículo do então chamado Segundo Grau. Número extremamente menor nos demais estados e regiões do Brasil. No artigo é possível encontrar os dados e as leis que vigoravam em algumas regiões do país, em relação ao ensino de Sociologia (MACHADO, 1987).

Notadamente, após 1984, em alguns estados do País e, após 1996, em todo o País. Como antecedentes da LDB (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional) de 1996, temos iniciativas dos Estados de São Paulo, Paraná, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Pará, Maranhão, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, que, na década de 1980, realizaram reestruturações curriculares no que se chamava Segundo Grau e atualmente é denominado de Ensino Médio (SILVA, 2010 p. 26).

Nesse período de reformulação educacional e política do país, é possível identificar um crescimento, apesar de ainda tímido, da inclusão da Sociologia nos currículos de algumas escolas do Brasil. Também é importante destacar um longo e trabalhoso processo de luta política pela obrigatoriedade do retorno da disciplina no currículo escolar brasileiro. Antes disso, da década de 1980 até meados dos anos de 1996, um conjunto de lutas silenciosas e internas são possíveis de ser identificadas neste sentido (CARVALHO, 2015).

No mesmo período, vemos um papel mais relevante das universidades no processo de formação de professores de Sociologia nas Licenciaturas, formando profissionais para atender a essa possível demanda. Outro ponto importante foi a inclusão da Sociologia nas provas de vestibular, começando pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em 1997, seguida pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), em 2003, e a Universidade Federal do Paraná (UFPR) em 2007. Porém, esses movimentos ainda encontravam-se muito dispersos se comparados com o número de escolas e universidades existentes no Brasil²²⁴, que estavam extremamente distantes de qualquer aproximação com o ensino de Sociologia. A normatização da Sociologia no currículo escolar ocorreu somente em 1996, mas não como disciplina, com a lei n. 9394/96 (LDBEN), que afirma, no artigo 36 §1º, inciso III: “§ 1o. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizadas de tal forma que, ao final do ensino médio, o educando demonstre: III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 2000).

A regulamentação do referido artigo ocorreu somente dois anos depois, com a estruturação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) pelo parecer CNE/CEB 15/98 e Resolução CNE/CEB 03/98. No ano seguinte, flexibilizaram-se os currículos, passando do entendimento curricular organizado por disciplinas, para um currículo organizado por áreas, em que a Sociologia e a Filosofia passam a integrar a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias (BRASIL, 2000).

²²⁴ Para acompanhar a história da formação do Ensino Superior Brasil, com um histórico completo de 1808 até 1990, ver. Sampaio (1991). No que se refere a um histórico mais completo sobre a educação escolar no Brasil no período, ver Frigotto e Ciavata (2003).

É importante constar que, ocorreu no ano de 1997 até o ano 2000, a tramitação do projeto n. 3.178/97 do Deputado Padre Zimmerman (PR-PR) reconduzindo a redação de um texto mais preciso em relação à obrigatoriedade explícita da Sociologia e Filosofia no Ensino Médio. Com a sua aprovação pelo Plenário em 2001, o então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, que apesar de ser Sociólogo de Formação e tido como referência na sociologia brasileira, vetou tal esse projeto integralmente. Utilizou uma justificativa econômica e técnica²²⁵, alegando um aumento não compatível com os gastos públicos e, segundo ele, frente à inexistência de profissionais formados na área para suprir uma nova demanda:

O projeto de inclusão da Filosofia e da Sociologia como disciplinas obrigatórias no currículo do ensino médio implicará a constituição de ônus para os estados e o Distrito Federal, pressupondo a necessidade da criação de cargos para a contratação de professores de tais disciplinas, com a agravante de que, segundo informações da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, não há no país formação suficiente de tais profissionais para atender à demanda que advirá caso fosse sancionado o projeto, situações que por si só recomendam que seja vetado na sua totalidade por ser contrário ao interesse público (Presidência da República, 2001).

A Sociologia e a Filosofia começam a ganhar possibilidades de se construírem como disciplinas no Brasil em julho de 2006, pelo Parecer 38, que alterou as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). No mesmo ano foram publicadas as DCNEM aperfeiçoando o texto para o Ensino de Sociologia, já citado anteriormente. O ingresso das duas disciplinas nos três anos do Ensino Médio brasileiro demorou mais dois anos para ser sancionada, inicialmente, como projeto de lei n.1.641/03, sancionada pelo Presidente em Exercício José Alencar como Lei n.º 11.684/08 alterando o artigo 36 da (LDB, 1996), tornando as disciplinas de Sociologia e Filosofia obrigatórias nas três séries do Ensino Médio. O prazo para a adequação e efetivação da inclusão das disciplinas era até meados de 2011.

Temos a exata dimensão dessa problemática na obra de Paulo Ghiraldelli Jr (2001), que identifica uma profunda contradição na construção das diretrizes da LBDN. Se, por um

²²⁵ Dos consultores técnicos escutados no período, constam alguns nomes que colocam em dúvida a intenção de realmente trabalhar com a Sociologia na escola. A respeito, Cantarelli (2015 p.15) diz: “muitos intelectuais apoiaram a decisão de Fernando Henrique Cardoso. Os autos intitulados Filósofos, Olavo de Carvalho (2002), se mostraram com medo de uma possível disseminação da propaganda comunista. Jose Carlos de Azevedo (2002) no artigo ‘Sabença Inútil’ apontou os gastos na contratação de professores que só servem para ‘confundir’ os alunos. Para ele, a própria produção acadêmica na área de Sociologia não tem utilidade e pode comprometer ideologicamente o Ensino Médio, sendo que de maior proveito seria a aplicação do dinheiro no Ensino Superior. O Jornalista e advogado Temístocles de Castro e Silva (2002), no artigo ‘Veto Oportuno’ colocou que a aprovação do projeto de lei ‘seria transformar as salas de aula em palanques de protestos e balburdia ideológica’.

lado, o texto é ambíguo em relação à Sociologia e à Filosofia em serem temas transversais, ao invés de utilizar o termo “humanidades”, manteve as disciplinas discriminadas. Por outro, ele considera que a própria inexistência das disciplinas no currículo escolar impediria que o texto fosse entendido pelos gestores da educação, em termos de “continuidades e rupturas de paradigmas”. Esse processo resultou em um texto que apenas os legisladores seriam capazes de compreender.

Penso que ao discriminar a sociologia e a filosofia, em específico, o legislador se deu conta de que a própria peça legislativa que criou – as Diretrizes – era uma peça que requeria um leitor, adulto, que tivesse desde o seu ensino básico um conhecimento cumulativo em filosofia e sociologia. Afinal, as diretrizes foram feitas para serem seguidas não por técnicos do governo, mas por dentre aquela da população em geral que irão se tornar professores, diretores de escolas, secretários de educação em vários municípios etc. Ora, tais pessoas não terão formação filosófica e sociológica no ensino superior, necessariamente. Então lhes restaria o próprio ensino básico para tal (GHIRALDELLI JR., 2001, p. 223)

Segundo Amaury César Moraes²²⁶ (SOCIOLOGIA, 2010), esse processo constitui um desdobramento do seu retorno tardio pelo parecer CNE/CEB 38/2006 e pela Lei n.11.684/2008, que aprovou a obrigatoriedade do ensino de Sociologia nas escolas de Ensino Médio brasileiras. A introdução da obra é finalizada por uma citação de Florestan Fernandes de 1954, que, durante I Congresso Brasileiro de Sociologia, quando falou da necessidade de: “debater a conveniência de mudar a estrutura do sistema educacional do país e a conveniência de aproveitar, de uma maneira mais construtiva as ciências humanas no currículo da escola secundária”

A efetiva política pública que institucionalizou a Sociologia como disciplina escolar tem pouco mais de cinco anos no Brasil, mas se somarmos o movimento crescente de oferta da disciplina teria menos de 10 anos de existência na escola média brasileira. Sem deixar de mencionar que o ensino de Sociologia ainda enfrenta um conjunto de limitações, desafios e precariedades, que poderiam, em linhas gerais, serem identificadas nas ponderações de Neves (2015, p. 122):

A comunidade disciplinar de Sociologia uma comunidade difusa, com traços pouco definidos, fronteiras não tão estabelecidas, em virtude da própria indefinição do campo de ensino de Sociologia, seja na escola ou na academia. Comunidade disciplinar que não dispõe apenas de docentes graduados e/ ou pós-graduados na área de Ciências Sociais, ao contrário, em função de fatores que vão desde o curso de graduação na área não oferecer/ priorizar a licenciatura em Sociologia – o ‘ranço’ ideológico-acadêmico que subordina, hierarquiza, do Ensino Médio, o Sociólogo-Pesquisador em detrimento do professor de Sociologia, este

²²⁶ Doutor em Educação pela USP e professor de metodologia de pesquisa de Ensino de Ciências Sociais.

praticamente um pária, sem status – até a baixa oferta de vagas e salários aviltantes (por sua vez desmotivantes), o que faz então que os mais diversos profissionais habilitados ou não para ministrar aula de Sociologia ocupem esta posição.

Lejeine Mirhan Xavier de Carvalho (2015) faz um apanhado minucioso²²⁷ da luta política pela aprovação da lei da obrigatoriedade do ensino de Sociologia no currículo escolar brasileiro no período de 1996-2008, que culminou com a aprovação da lei da obrigatoriedade do ensino de Sociologia somente em 2008:

O dia 2 de junho de 2008, para os sociólogos brasileiros, filósofos e professores de Sociologia e Filosofia, sempre será lembrado como histórico. Conseguimos fazer retornar as duas disciplinas banidas desde 1971 – havia 37 anos- com a edição da Lei nº 5.692/1971. Foi uma árdua jornada de 11 anos (entre 1997 e 2008) (CARVALHO, 2015, p. 62).

Esse resgate histórico, político e curricular revela um vácuo histórico significativo que vai desde os anos de 1940 até meados de 2008²²⁸. Sabendo que, no período de 1930 e 1940, a disciplina era ministrada por leigos, ter-se-ia o período ampliado. Com inúmeras diferenças regionais, onde existem casos de escolas que adotaram a obrigatoriedade da disciplina antes mesmo dela transformar em lei, outros apresentam complexidades relevantes que nos impedem de afirmar que o ensino de Sociologia não tenha ocorrido em alguns pontos isolados e ainda não pesquisados no Brasil.

Inegável, no breve resgate histórico apresentado, é que apesar de reconhecermos a existência de experiências localizadas e pontuais de ensino de Sociologia em toda a história da tradição escolar brasileira, se comparada à realidade educativa em nível nacional, servem mais de exceção e de experiências isoladas. As pesquisas anteriormente recuperadas apontam que, na ampla maioria das escolas brasileiras, podemos falar de um verdadeiro “vácuo sociológico”, durante quase sessenta anos e um período de total isolamento crítico, político e reflexivo, em mais de vinte anos de ditadura militar. Cabe salientar que, antes dos anos de 1950, a situação era ainda mais precária nesse sentido²²⁹, mas por outros motivos.

Outro ponto que pode ser recuperado é a possibilidade de problematizar que o restante dos professores de todas as disciplinas, que exercem seu papel em sala de aula, poderá ingressar nesse espaço educacional, cercado pelo mesmo tipo de consciência ingênua e crente

²²⁷ Mais precisamente em Carvalho (2015, p.33- 62).

²²⁸ Para acompanhar detalhadamente todos os fatos históricos mais relevantes em relação à institucionalização da Sociologia na Educação Escolar brasileira, (Ver. SOCIOLOGIA, 2010 p. 40-44).

²²⁹ Segundo afirmam Filho e Vidal (2000) “a publicação Novos Prédios Escolares para o Brasil, editada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) junto com o Ministério da Educação e Saúde (MES), em 1949, (...) os números apresentados pelos órgãos federais eram alarmantes. Das 6.700.000 crianças em idade escolar, apenas 3.200.000 estavam matriculadas. Das 44.000 unidades escolares em funcionamento, somente 6.000 foram construídas para a função de escola e pertenciam ao governo (2000, p. 31).

em algumas percepções de senso comum que os alunos possuem. Em grande medida, professores que atuam nas disciplinas obrigatórias no currículo escolar, sempre que opinarem sobre temas sociais terão grande chance de expressar a sua opinião marcada pelo senso comum de consciência, revelando, assim, um tipo de curiosidade ingênua compartilhada com os alunos na formação educacional. Isso podendo ocorrer inclusive com os professores formados em Ciências Sociais, pela construção histórica e educação familiar a escolar que recebeu antes mesmo de ingressar no espaço acadêmico. Seria possível deduzir ainda que, no interior da sala de aula, os diálogos sobre temas sociais, como visto anteriormente, não seriam capazes de realizar um avanço no nível de consciência e do tipo de curiosidade que os alunos encontram-se. Este é um desafio que se coloca para todos os educadores.

A Sociologia do presente para o futuro – Documentos oficiais e as características epistemológicas nas sugestões pedagógicas

Com esse regate histórico curricular realizado, seria possível problematizar a responsabilidade do Estado brasileiro em não incluir na educação escolar nacional a disciplina de Sociologia. Antes mesmo de discutir esse quadro organizado nas duas dimensões de representação, a partir do arcabouço teórico proposto nos capítulos anteriores, torna-se pertinente resgatar, no interior dos próprios documentos sobre diretrizes e sugestões relacionadas ao ensino de Sociologia, a falta que ela fez na formação do pensamento social. Ou seja, tais documentos são usados como fonte de problematização.

Com essa base histórica e contextual sobre a formação humanística do pensamento brasileiro, pretendemos percorrer nosso próximo ponto analítico, ou seja, recuperar alguns pontos presentes nos documentos oficiais que tratam da importância da Sociologia na formação do sujeito moderno. Para introduzir essa análise documental, manteremos o nosso eixo organizador seguindo capítulo da referida Coleção Explorando o Ensino Médio, intitulado *Metodologia de Ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEM-* (Sociologia, 2010), de autoria de Amaury César Moraes²³⁰ e de Elisabeth da Fonseca Guimarães²³¹. É possível observar alguns dos objetivos centrais que justificam o ensino de Sociologia no Ensino Médio, ou seja, uma justificativa pedagógica e educativa da existência obrigatória de tal

²³⁰ Doutor em Educação e professor na Faculdade de Educação da USP.

²³¹ Doutora em Educação e Professora da Universidade Federal de Uberlândia.

disciplina. Além do diálogo com a obra *Sociologia no Ensino Médio: Desafios e Perspectivas* (2015), mais precisamente o capítulo segundo de Shelley Muniz Azambuja Neves, que enfoca os mesmos documentos já citados, confrontando com teses e dissertações²³² sobre o ensino de Sociologia no Brasil, denominado *Em defesa da disciplina Sociologia nas políticas para o Ensino Médio entre os anos de 1996 e 2006* (2015). Percorrendo conjuntamente um dos documentos centrais, já apresentados, mais detidamente relacionados às Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), no item *Conhecimentos de Sociologia*, será possível revelar as propostas pedagógicas e humanísticas presentes no documento.

Documentos oficiais e a disciplina de Sociologia no Ensino Médio

Como acompanhado na discussão anterior, a OCEM ocorreu no ano 2006, resultado de uma luta histórica pela inclusão da Sociologia no ensino escolar brasileiro. As propostas ali contidas consistem na orientação oficial definida pelo MEC, que, em seu conjunto, revelam a justificativa do ensino de Sociologia articuladas dentro de uma concepção democrática de Estado-Nação. Este capítulo apresenta três níveis propositivos inspirados no referido documento, ou seja, os princípios: *epistemológicos*, *metodológicos* e *transversais*.

As bases epistemológicas identificados por Moraes e Guimarães (SOCIOLOGIA, 2010) presentes no OCEM estão alicerçados em dois princípios, *estranhamento* e *desnaturalização*. Acompanhamos a centralidade desses dois princípios, para, depois, questionar o que a exata falta deles na formação escolar poderia resultar no pensamento brasileiro.

O *entendimento relacionado ao estranhamento*, apresentado por Moraes e Guimarães (SOCIOLOGIA, 2010), aproxima-se muito da concepção Platônica do ato de admirar-se, o “thauma” – um espanto ou admiração, como objetivo primeiro do ensino de Sociologia. O estranhamento seria então, um dos alicerces básicos capazes de evitar a normalização da realidade social, fomentado pelo ensino de Sociologia, um dos exercícios intelectuais do sujeito seria desafiar a espantar-se com o que, até antes de cursar a disciplina, era automático e não questionado. Relutar e resistir ao novo, gerando algum desconforto ou incômodo no

²³² Segundo a autora, além dos documentos oficiais já citados no item anterior “Também analisamos produções textuais dessa comunidade disciplinar em defesa da disciplina de sociologia no currículo. (...) optamos por realizar um levantamento das teses, dissertações e artigos produzidos no período de 1997 a 2008 sobre o ensino de sociologia, procurando investigar os argumentos em defesa da disciplina” (NEVES, 2015, p. 79).

sujeito que vive em sociedade, seriam os resultados comuns já previstos nesse processo. Seria nessa disciplina a oportunidade de uma “forma superior” de entendimento (SOCIOLOGIA, 2010).

Esse alicerce contido no “estranhamento” da realidade social seria fundamental para o entendimento da sociedade de uma forma mais complexa e sistemática, evitando a simplificação da realidade. Segundo os autores, a Sociologia possui um papel fundamental frente às interpretações da ordem do senso comum, ou seja, “estranhar situações conhecidas, inclusive aquelas que fazem parte da experiência de vida do observador, é uma condição necessária às Ciências Sociais para ultrapassar – ir além – interpretações marcadas pelo senso comum, e cumprir os objetivos de análise sistemática da realidade” (SOCIOLOGIA, 2010 p.46).

Sobre a discussão entre o ensino de Sociologia e o senso comum presente nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, no item *Conhecimentos de Sociologia* (2000), por exemplo, a definição de senso comum aparece em seis momentos da discussão (p. 107; 109; 117; 118; 120 e 126) e, em todas elas a definição é dotada de um sentido negativo e claramente oposta ao conhecimento sociológico. Isso abriria um diálogo bastante proveitoso em outro estudo futuro, relacionando esse e outros documentos com a discussão construída no capítulo segundo e as características epistemológicas do senso comum. De alguma forma, no interior desses documentos, existe um entendimento epistemológico da construção de oposição entre o conhecimento sociológico e o senso comum.

Já no interior dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o senso comum aparece apenas uma vez, também mantendo o seu caráter negativo e limitador em oposição aos conteúdos sociológicos, também identificados como um conhecimento imediato e alienante. No item *Ciências Humanas e suas Tecnologias*, mais especificamente quando discute se *interdisciplinaridade* (BRASIL, 2000 p. 21), o documento define essa relação, em que

a aprendizagem significativa pressupõe a existência de um referencial que permita aos alunos identificar e se identificar com as questões propostas. Essa postura não implica permanecer apenas no nível de conhecimento que é dado pelo contexto mais imediato, nem muito menos pelo *senso comum*, mas visa a gerar a capacidade de compreender e intervir na realidade, numa perspectiva autônoma e desalienante (grifo meu).

Sobre o processo definido como *desnaturalização*, que constituiria um segundo elemento central no ensino de Sociologia, Moraes e Guimarães (2010) recorrem à simplificação cotidiana do que chamaram de um olhar naturalizador, ou seja, apontam para uma forte tendência a transformar os comportamentos sociais cotidianos em comportamentos

naturais. Nessa breve problematização, os autores identificam a simplificadora postura comum que confunde os comportamentos sociais, com as crenças religiosas naturalizadoras da realidade, exemplificada no texto com a seguinte passagem: “É natural que exista a desigualdade social, pois afinal está na Bíblia e os pobres sempre existirão” (SOCIOLOGIA, 2010 p.47).

Esse segundo movimento interpretativo sem bases sociológicas definidas pelo documento tende a confundir os comportamentos e problemas sociais, que possuem historicidade e foram socialmente construídos, com os comportamentos naturais e imutáveis. Esses últimos da ordem da natureza e resultados de uma determinação natural são específicos porque não podem ser modificados em sua maioria, muito diferente do que ocorre com os comportamentos sociais. A confusão dessa ordem tende a construir uma barreira profunda de compreensão da realidade criada e reproduzida pelos sujeitos sociais. O processo de naturalização do que é social consolidaria um problema grave na interpretação da sociedade (SOCIOLOGIA, 2010).

O segundo princípio epistemológico presente na OCEM para o ensino de Sociologia compreende o processo de desnaturalização das compreensões ou explicações dos fenômenos sociais, apresentando a existência de interesses e razões humanas envolvidas nesses processos, que precisam ser reveladas e diferenciadas no ensino da disciplina. No momento em que os autores buscam uma ponte entre ambos os princípios epistemológicos envolvidos no ensino de Sociologia, surge um elemento ético central no que diz respeito à postura do pesquisador social, frente a uma realidade que é também vivida por ele. Nesta ligação de problemáticas, existiria a necessidade da realização de uma espécie de *distanciamento* do observador perante os fatos sociais observados, necessária para a construção de uma análise e sistematização científica dos fatos observados. Esse distanciamento retoma uma atitude de pesquisa profundamente vinculada à necessidade de romper entendimentos da ordem do senso comum. Segundo Moraes e Guimarães (SOCIOLOGIA, 2010 p. 48),

esse processo de estranhamento, que é tarefa típica do pesquisador social, só é possível mediante o *distanciamento* do fenômeno social. Colocar-se à distância do fenômeno social – ainda que o mesmo faça parte da experiência de vida do pesquisador – é a possibilidade de *ultrapassar* os limites do senso comum – que supõe a naturalidade da cultura –, e *inquietar-se* com questões rotineiras e consagradas pela normalidade (...). É sua tarefa desnaturalizar os fenômenos sociais, mediante o compromisso de examinar a realidade para além de sua aparência imediata, *informada* pelas regras inconscientes da cultura e do senso comum. Despertar no aluno a sensibilidade para perceber o mundo à sua volta como resultado da atividade humana e, por isso mesmo, passível de ser modificado, deve ser a tarefa de todo professor (grifo dos autores).

Apesar de não esgotar a discussão dos documentos anteriormente indicados, já que, por si só, esse objetivo poderia originar um capítulo específico, um conjunto de elementos pode ser destacado com a discussão proposta. Essa rápida recuperação proposta nos documentos que definem e normatizam os compromissos educacionais do ensino de Sociologia define ingredientes e problemáticas extremamente salutares e fundamentais para a organização da disciplina no espaço escolar. Ao mesmo tempo, é possível inverter essa questão, partindo apenas das definições contidas nesses documentos e perguntar: Como fica a formação do pensamento social e sociológico, quando não é propiciado um espaço formativo no interior da educação escolar, onde o *estranhamento, a desnaturalização e o distanciamento* sejam realizados? Quais seriam as consequências da falta desses ingredientes específicos definidos oficialmente nos documentos que regem o ensino de Sociologia?

Elementos conclusivos da segunda dimensão: vácuo educacional sociológico

No momento em que se recupera o chamado “vácuo sociológico” no que diz respeito ao ensino de Sociologia no currículo escolar brasileiro, emerge um ingrediente histórico que consolida a sustentação da nossa hipótese. Assim posto, sem a existência da Sociologia como conhecimento social disponível na educação escolar formal, abre espaço para emergir de forma socialmente consolidada uma postura de consciência limitada pelo senso comum opinativo, que não encontra opositores formais no interior da instituição formativa central na modernidade brasileira.

Uma disciplina específica das Ciências Sociais, que somente muito recentemente²³³ é inserida no currículo escolar brasileiro como disciplina obrigatória, diz muito sobre a formação do pensamento social brasileiro. Disciplina responsável pela aproximação dos alunos a um entendimento mais aprofundado das teorias, métodos, entendimentos sociais, políticos e culturais que revelam objetivos centrais de confronto com o senso comum, necessário para a compreensão dos fenômenos sociais. Isso pode ser afirmado não apenas pelo resgate realizado nos primeiros capítulos da presente discussão, mas conforme informam

²³³ Importante apontar que o primeiro registro relativo à importância da disciplina no currículo escolar brasileiro é de 1870 quando Rui Barbosa sugeriu em seu parecer a substituição da disciplina de Direito Natural pela disciplina de Sociologia (BRASIL, 2006 p. 101).

os documentos e normativas que regem a consolidação do retorno do ensino da Sociologia no currículo escolar brasileiro.

De maneira mais geral, o que temos, no caso específico da trajetória histórica curricular da disciplina na educação escolar brasileira, é a possibilidade de responsabilizar o Estado brasileiro, frente à formação da consciência social limitada do sujeito moderno brasileiro. O não oferecimento da disciplina como conteúdo curricular obrigatório ao longo da constituição da modernidade brasileira insere a dimensão escolar como co-responsável pela construção e consolidação de um senso comum opinativo sobre o social na formação intelectual de uma parcela representativa da mentalidade brasileira.

Com isso, não estou afirmando que a oferta da disciplina de Sociologia, por si só, resolveria ou reduziria automaticamente o problema anteriormente apresentado. Até porque o conteúdo sociológico disponível no período, pelo menos a produção brasileira como vimos na primeira dimensão de representação institucional, apresenta um arcabouço teórico também comprometido com a manutenção do senso comum vigente. O que é importante registrar, com esse mapeamento da dimensão escolar, é que essa instituição, por ser obrigatória e central na modernidade brasileira, desresponsabilizou-se ao longo da história, com o ensino e a capacitação da população em compreender a complexidade das transformações existentes na realidade social brasileira. Isso, por si só, já é um dado que coloca no centro da discussão o papel das instituições sociais na conservação de mentalidades vigentes e limitadas em relação à realidade social, em outras palavras, a escola cumpriu um papel específico na manutenção do senso comum.

5.3 Conclusão das duas dimensões de representação: O eixo de crenças do senso comum brasileiro

Cabe recuperar os pontos principais apresentados neste capítulo para sustentar uma análise objetiva da realidade brasileira, utilizando a construção teórica contida na primeira parte desta pesquisa. Com o objetivo de percorrer o “eixo de crenças” (MALINOSKI, 1974, p. 130) do senso comum brasileiro, protagonizado no interior das instituições educacionais, recuperei parte da história de duas instituições educacionais principais na modernidade, a escola e a universidade, propondo uma leitura crítica desses espaços.

Essa divisão entre a dimensão dos teóricos e acadêmicos (especialistas) e a escola (na formação das opiniões populares) resultou em um quadro de orientações metodológicas que permitiu classificar esse complexo grupo de informações institucionais. O que o entendimento

proposto desses espaços formativos divididos em níveis distintos de representação constitui um processo de reconstituição e rastreamento de fragmentos existentes no interior das instituições educacionais, recuperando a centralidade do senso comum. Com isso, defino a impossibilidade de afirmar que essas instituições constituem espaços assépticos e neutros, mas espaços sociais embebidos por posturas e estratégias de formação e manutenção do senso comum. Com papéis extremamente importantes na manutenção do chamado “eixo de crenças do senso comum”, as instituições educacionais foram recuperadas nessa leitura crítica proposta.

Após mapear duas maneiras de problematizar cada uma dessas dimensões educativas e seu papel na formação do pensamento social, é possível observar diferentes ingredientes reveladores tanto no interior do espaço acadêmico quanto do espaço escolar, o conhecimento sociológico não esteve presente da forma e com o potencial que ele apresentou desde a sua origem como ciência. Essa recuperação histórica, intelectual e curricular, demonstra em cada uma, a sua maneira, um caminho explicativo para a emergência de uma espécie de institucionalização do senso comum opinativo sobre o social no pensamento brasileiro.

Recuperando um dos objetivos presentes nesta pesquisa, com base no cenário histórico social mais amplo, considerando o papel da educação na “carreira íntima de numerosos indivíduos”, pode-se afirmar que, de maneira geral, a relação entre a história e a biografia no interior da sociedade, que Mills aponta como uma das possibilidades de realizar a “marca do analista social clássico”, ou seja, a *imaginação Sociológica* (1975, p. p.11-12) não está presente na mentalidade da maioria da população brasileira.

O senso comum que ocupou o centro dessa análise institucional, no contexto brasileiro, tem potencial de consolidar-se no pensamento dos sujeitos, em diferentes níveis de ensino. Conforme a problemática apresentada, a consciência ingênua e o senso comum poderiam existir não apenas entre analfabetos e sujeitos escolarizados parcialmente, mas também nos sujeitos que concluíram a escola, universitários e, inclusive, entre profissionais de nível superior completo.

Se o sujeito não tiver acesso à educação e à alfabetização mínima, o chamado comumente de analfabeto, entendido segundo a definição freireana de alfabetizando, já anteriormente discutido, seria a manifestação essencial da sua concepção de oprimido, cercado pelo senso comum aliado à consciência ingênua. Sem acesso à leitura da palavra, a possibilidade de estabelecer uma leitura política ou crítica do mundo fica gravemente comprometida, assim como a sua conseqüente humanização e consciência frente ao mundo

compartilhado. Como já discutido no capítulo terceiro, o analfabeto estaria limitado pela consciência ingênua e pelas inúmeras limitações que o próprio analfabetismo realizaria na vida do sujeito.

Já o sujeito que frequentou a escola, dependendo do período em que o fez, em especial, a sua formação para a compreensão da realidade social estaria em grande medida prejudicada, seja pela grande chance de não ter a Sociologia em seu currículo como disciplina obrigatória ou mesmo dela estar entre as disciplinas proibidas ou retiradas do currículo escolar ou ainda ter a oferta da disciplina no seu currículo escolar, mas lecionada por professores leigos, autodidatas ou portadores do “notório saber”. Mesmo com a obrigatoriedade recente, pouco menos de 10 anos no currículo escolar brasileiro, ainda nem bem tendo se efetivado já existe o risco dessa e outras disciplinas serem retiradas do currículo escolar obrigatório (MP 746/2016²³⁴);

Fechados por uma “grossa camada” de consciência ingênua, durante a sua formação escolar no contexto brasileiro, existiriam grandes chances desses estudantes terem uma parte considerável de professores possuidores do mesmo tipo de “bolha” limitadora da consciência (como expresso na primeira dimensão institucional, juntamente com o diagnóstico de Becker (2003; 2008) e Warat (1994)). Gradativamente, esse sujeito terá extrema dificuldade para compreender a realidade social de forma mais ampla, complexa e profunda, já que os responsáveis por sua abertura possuem também as mesmas limitações. Sem terem acesso, em sua grade curricular, a pelo menos uma disciplina que possa problematizar essa dimensão, sairão com um tipo específico de limitação frente à compreensão da realidade social. Entrar e sair da escola, com uma consciência fechada às experiências sociais constitui uma possibilidade que não pode ser ignorada no contexto brasileiro. Fechados para um processo de humanização frente às questões sociais tenderão a simplificar e deduzir de forma ingênua as percepções de ordem coletiva.

Por outro lado, se o sujeito realizar uma formação universitária nas instituições brasileiras, dependendo da geração e do curso realizado, esse processo não necessariamente

²³⁴ Também conhecida como “a PEC do Ensino Médio”, constitui uma Medida Provisória até o momento desta pesquisa ainda em tramitação no Congresso Nacional, que objetiva um conjunto de ações que reformularão o Ensino Médio brasileiro. Entre as principais medidas propostas, está a implementação de Ensino Médio em tempo integral, flexibilização do currículo escolar e a opção de existirem disciplinas obrigatórias e optativas (próximo ao modelo universitário). O atual currículo seria, então, dividido em quatro áreas: linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas, além da opção pela formação técnica. Esse projeto fala em flexibilização, pois retira a obrigatoriedade de várias disciplinas, entre elas a Filosofia e a Sociologia, mantendo um núcleo comum com Português, Matemática e Inglês e mais a opção por uma ênfase nas áreas do conhecimento propostas.

será diferente. No caso de cursos mais distantes das chamadas Humanidades ou cursos das Ciências Humanas, o universitário ou não terá acesso a nenhuma disciplina que problematize questões sociais, ou existe o risco dele ter essa disciplina lecionada por alguém com formação em outra ciência afim. Nos últimos anos, com a existência da disciplina isolada em todos os cursos de ensino superior, os alunos de todos os cursos possuem acesso a uma disciplina isolada em seu currículo, o que já representa um avanço importante. Mas essa disciplina estará cercada por um conjunto de outras disciplinas que compõe o seu currículo, havendo a possibilidade dos professores dessas últimas estarem fechados²³⁵ pela mesma “bolha de consciência social²³⁶”.

Mesmo que esse universitário faça parte direta ou indiretamente de cursos pertencentes às ciências humanas, ele ter contato com pensadores da tradição teórica que foram criticados por Renato Ortiz e Jessé Souza sem a devida mediação crítica. Se o contato com a teoria sociológica der-se por pensadores que, no passado, reforçaram um senso comum conservador, os sociólogos da “inautenticidade”, criadores de “mitos originários nacionais” (como resgatado na primeira dimensão deste capítulo), o tipo de mediação dessa relação entre Brasil e identidade pode ser altamente problemático. Esse sujeito que estuda uma Sociologia que parte desses e outros seguidores dessa corrente intelectual, se não tiver um mínimo de mediação crítica com eles, encontrará respaldo em suas opiniões de senso comum de consciência ingênua vigente no pensamento brasileiro.

Esses universitários que formarão a elite intelectual brasileira poderão encontrar respaldo nas próprias teorias sobre identidade e modernidade brasileira, elementos que poderiam, inclusive, reforçar e cristalizar o senso comum limitador que já acreditavam antes, mas entendido a partir deste contato como uma “verdade” teoricamente sustentada. O que Warat (1994) chamou de senso comum teórico dos juristas poderia, com a ampliação do

²³⁵ Processo enfrentado por grande parte dos professores de Sociologia de ensino superior, ou seja, em uma aula, discute-se uma forma de pensar mais ampla e complexa, superando algumas opiniões limitadas com o uso de teorias e conceitos, mas no dia posterior, um professor de outra área do conhecimento revela as suas opiniões, piadas e simplificações como “verdades” de quem trabalha na área. Um tipo de desserviço para a ampliação da visão de mundo do aluno, que é muito comum no interior do espaço universitário. Apesar dessa reflexão não ter encontrado respaldo acadêmico e de pesquisa, em todos os Gt’s de eventos sobre a temática do ensino de Sociologia, pelo menos nos últimos quatro anos, esse tema volta ao debate, sem ainda ser academicamente problematizado.

²³⁶ Um exemplo recente, mas que não é isolado do contexto acadêmico brasileiro, é o caso do docente da USP, o britânico Peter Lees Pearson, que utilizou um artigo que parte de premissas racistas, intitulado James Watson’s most inconvenient truth: Race realism and the moralistic fallacy (2008), que, na tradução, seria *A mais inconveniente verdade de James Watson: a realidade racial e a falácia moralista* (ainda não publicado em português), para discutir, entre outras coisas, o níveis de QI entre negros e brancos em sala de aula (Fonte: <http://jornalggn.com.br/blog/fabio-de-oliveira-ribeiro/sobre-o-racismo-cientifico-na-usp-por-fabio-de-oliveira-ribeiro>) acesso em 4 de novembro de 2016.

escopo da presente análise, ir além das fronteiras da formação dos operadores legais, discutindo a intelectualidade brasileira como portadora em potencial de um *sensu comum teórico ingênuo sobre temas sociais*. Um elemento que apesar de ser de um conjunto específico de teóricos e que foi cientificamente aceito em um período histórico determinado de ciência, quando não é minimamente problematizado e mediado dentro dos próprios limites internos e contextuais de qualquer teoria, poderá representar um ingrediente limitador e mantenedor da “bolha da consciência social” nesse espaço de formação educacional de nível superior.

O que a análise dessas duas dimensões institucionais pelo recorte proposto permite discutir é a existência de uma espécie de desresponsabilização da educação de sujeitos brasileiros, no que diz respeito à sua possibilidade de compreenderem e explicarem de forma complexa, a realidade social vivida. No momento em que a Sociologia não figura como disciplina obrigatória da formação escolar nacional e a sua produção intelectual encontra-se com problemas em uma tradição dominante na intelectualidade, tal quadro possibilita tratar da existência de um tipo de *analfabetismo social* no contexto brasileiro. Essa supressão sociológica identificada na discussão proposta não é pela disciplina em si, mas por uma profunda negação da possibilidade de formação nacional de um pensamento social mais crítico²³⁷.

Se retomarmos, aqui, à metáfora da “bolha da consciência social”, construída ao longo dos capítulos terceiro e quarto, existiria a possibilidade de sucessivas gerações ingressarem na escola com um tipo de consciência ingênua, crenças em respostas do tipo senso comum de consciência sensível ou de percepção. Se seus pais não tiveram oportunidade de refletir sobre a dimensão social no interior das duas principais instituições educativas, nem seus amigos e professores, essa problemática faz-se pertinente para explicar também o espaço doméstico. Além disso, esse estudante tem a chance de, mesmo após ser realizada a sua formação escolar, sair da escola e da universidade com a mesma “bolha da consciência social”, fechada pela consciência ingênua e curiosidade ingênua relativa aos temas sociais.

²³⁷ Um exemplo ilustrativo neste sentido, é o projeto de lei número 193/2016, também conhecido como *Escola Sem Partido*, que propõe incluir na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), o conceito distorcido de educação que aponte para a neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado. Em linhas gerais esse projeto defende que a educação escolar não poderia contrariar os valores familiares, cabendo a escola apenas o papel de ensinar conteúdos científicos. Algo que remete muito claramente ao decreto 477 que existia durante a ditadura militar, logo após o AI, como discutimos no capítulo quinto, em relação ao controle e fiscalização do Estado sobre a educação.

Em grande medida, no momento em que é recuperada a discussão presente no capítulo terceiro, é possível abordar em uma parcela representativa de sujeitos que foram educados ao longo da história do Brasil moderno, tendo corrido o sério risco de não terem encontrado, nos espaços educacionais formais, oportunidade de tornar consciente a “bolha da consciência” que o fecha à complexidade. Em outros termos, são indivíduos formados e educados sem que tivessem o direito de identificar a existência da sua “bolha”, de “furá-la”, ou mesmo de ampliar a sua visão sobre a realidade social optando pelos ingredientes que irão ou não constituir a sua consciência social. A possibilidade de questionar, problematizar e superar seus níveis de consciência sobre temas sociais vigentes, quando não são oferecidos nos espaços formais de ensino, acaba por manter de forma hegemônica esse conjunto de posturas limitadas e simplificadoras da realidade social, ilustradas ao longo de toda a discussão da tese. No conjunto discutido nas duas dimensões educacionais, pode-se afirmar que a educação estabelecida na modernidade brasileira não impediu o surgimento de intelectuais de peso, portadores de uma atitude intelectual mantenedora do senso comum. Por outro lado, conseqüentemente, poderá ter originado uma produção social de sujeitos formados por uma consciência social fechada para a complexidade. A modernidade brasileira pode ser considerada, partindo da leitura proposta, uma formação que privilegiou a manutenção do senso comum opinativo sobre o social.

Além da constatação dessa limitação da consciência, que responsabiliza as instituições educacionais na manutenção do quadro em questão, é possível focar nos desdobramentos que esse tipo de postura pode representar para os sujeitos sociais. Além de uma visão coberta por essa “grossa camada” da consciência ingênua e acreditando no poder explicativo do senso comum de consciência, desdobramentos mais graves poderiam ser identificados.

Cabe ressaltar, brevemente, uma hipótese de desdobramento sobre essa limitação social da reflexão, ou seja, o senso comum opinativo sobre o social contém, entre outras questões, um núcleo violento potencial no que diz respeito aos desdobramentos dessas opiniões quando sustentam “soluções” para os problemas sociais. Em outras palavras, seria possível perguntar o que representa para o sujeito brasileiro a impossibilidade de compreender as transformações sociais em curso no Brasil?

Nesta linha, aponto que opiniões que simplificam a realidade social, que acabam, muitas vezes, pautando soluções também simplistas em sua maioria, seriam possuidoras de núcleos violentos ou imediatistas de solução. Existem pesquisas empíricas que caminham no sentido de demonstrar, inclusive, que essas lógicas de senso comum dão margem para a

defesa de soluções violentas. Na pesquisa de Sawaia (2001), temos um exemplo de pesquisa empírica sobre o fenômeno. Apesar de partir de teóricos e perspectivas distintas daquelas apresentadas aqui, o estudo resgata uma discussão empírica de um tipo de senso comum naturalizador das desigualdades, individualizador das conquistas, também chamado de “meritocracia” e que é encoberto pelo pensamento comum simplificador.

Partindo da identificação superficial e ingênua dos problemas sociais, existe a possibilidade de manifestar-se a defesa de propostas simplistas para a sua solução, resultantes do fechamento da consciência à possibilidade de humanização do sujeito. Soluções comuns decorrentes desse pensamento simplista, tal como pena de morte, redução da maioria penal, liberação de porte de armas para cidadão, controle forçado de natalidade, aumento no número de policiais, revolução armada, intervenção militar e a legitimação da tortura, são exemplos do que poderia chamar-se de núcleo violento ou imediatista de soluções advindas do senso comum (SAWAIA, 2001).

Na última pesquisa²³⁸ realizada pelo Datafolha em 2016, que integra o *10^o Anuário de Brasileiro de Segurança Pública* (2016), encomendado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, (57%) dos brasileiros concordam com a frase: bandido bom é bandido morto. Em pesquisa realizada pelo Datafolha²³⁹ em ano anterior, (87%) dos brasileiros defenderam a redução da maioria penal de 18 para 16 anos para crimes violentos, e um índice também impressionante de (74%) como defensores da redução da maioria para todos os tipos de crimes praticados. No estudo foi possível identificar ainda que, as regiões com menor índice de escolarização, regiões Centro-Oeste e Norte do país, apresentam respectivamente, (93%) e (91%) de aprovação a essa mudança. A rejeição a essa proposta deu-se entre pessoas com maior índice de escolarização, com 23% e entre os mais ricos, com (25%) contrários à modificação (DATAFOLHA, 2015). Mas, mesmo assim, os índices de rejeição dessas medidas, mesmo entre os mais escolarizados, é muito baixo. Uma das possibilidades explicativas para os dados ocorrerem também entre os de maior escolarização está expressa na nossa primeira dimensão de representação institucional.

²³⁸ O universo da pesquisa é a população brasileira com 16 anos ou mais, sendo a amostra total de 3.625 entrevistas em 217 municípios de todos os portes. A coleta de dados foi realizada entre os dias 01 e 05 de agosto de 2016. A margem de erro máxima para o total da amostra é 2,0 pontos percentuais para mais ou para menos (2016, p. 118).

²³⁹ Pesquisa Datafolha realizada nos dias 9 e 10 de abril de 2015, com 2.834 entrevistas, em 171 municípios. A margem de erro é de dois pontos percentuais (DATAFOLHA, 2015).

Em outra pesquisa anterior, também ilustrativa das posturas relativas à opinião das pessoas em relação ao problema da violência no Brasil, realizada pelo SNI/Ibope²⁴⁰, em 2011, resultou em outros dados relevantes. A postura do brasileiro em relação à violência é que (83%) dos entrevistados acreditam que penas mais severas resolveriam o problema da criminalidade, (51%) indicam a prisão perpétua (46%) dos brasileiros aceitam a pena de morte como forma de solução para o crescimento da violência e da criminalidade no Brasil (CNI/IBOPE, 2011). Tais dados, de certa forma, poderiam ser explicativos para a crença nessas “soluções” simplificadoras como decorrência do fechamento desses sujeitos à complexidade social.

Ao mesmo tempo, fechado pela “bolha da consciência social”, o defensor dessas “soluções” tende a desresponsabilizar-se pelas consequências sociais decorrentes da sua aplicação na sociedade. Para o defensor, essa solução seria imediata para um problema que é entendido de forma simples, limitado e de um conteúdo também imediato. No momento em que essas soluções simplistas transformam-se em senso comum, novos elementos limitadores da consciência se estabelecem. Agora, não apenas o sujeito acredita explicar a realidade pela opinião, mas também acredita portar a solução para os problemas que julga compreender. Além disso, não seria de estranhar uma postura em que o defensor opinativo exime-se da responsabilidade sobre as consequências graves quando essas “soluções” são colocadas em prática, transferindo a culpa das consequências desastrosas delas, por exemplo, aos gestores dessas medidas, “que não souberam fazer direito” ou mesmo fazendo alusão clichê: “é culpa dos políticos”, considerando-se que essas medidas são aglutinadoras de voto em candidatos no mínimo quixotescos em eleições.

Em uma realidade social permeada por sujeitos fechados em suas “bolhas”, todo o debate formativo que colide ou que critica as soluções ou crenças na percepção limitada da realidade social pode resultar em comportamentos de confronto, já que o próprio sujeito acredita que a opinião é de sua autoria e faz parte de sua identidade política e social. Em uma percepção mais radical do pensamento comum brasileiro, seguindo a linha arendtiana do totalitarismo e do fascismo inscritos em nossa realidade cotidiana, segundo Tiburi (2015, p. 155):

A propósito, o que os filósofos chamaram historicamente de senso comum tornou-se uma espécie de campo de concentração de onde não se pode fugir e parecemos nos contentar com o pão mofado que o sistema do mundo serve de refeição a quem nele crê por simplesmente nunca ter se perguntado se poderia ser diferente.

²⁴⁰ Pesquisa realizada com 2.002 entrevistados no período de junho de 2011 em 141 cidades do Brasil.

No momento em que opto por trazer essa discussão para a modernidade periférica brasileira em Jessé Souza e Renato Ortiz, que recuperam pensadores clássicos imersos em um passado intelectual altamente conservador e racista, somado ao “vácuo sociológico” no currículo escolar, é possível apontar para a existência de uma produção de sujeitos limitados frente ao pensamento social. Esse entendimento responsabiliza o não papel realizado pelas instituições educacionais brasileiras frente à mentalidade e ao senso comum vigentes nesse período. Esse núcleo violento constituiria um embrião de um pensamento totalitário ou fascista como aponta Tiburi (2015) de maneira provocadora e pertinente. Antes de passar para a conclusão geral da tese, é necessário, no encerramento deste quinto capítulo, religar os pontos essenciais discutido até aqui.

O que este capítulo manifesta é o reconhecimento que as instituições educacionais formais, dentro do recorte e da leitura proposta, a universidade e a escola, cumpriram, em geral, um não-papel na formação dos sujeitos para compreenderem de forma alargada a complexidade que as transformações sociais ocorreram e ocorrem no contexto brasileiro.

A dimensão acadêmica, por exemplo, formada em sua origem por uma parte importante dos intelectuais considerados clássicos e precursores do pensamento sociológico, cumpriu um papel menos científico e mais político e ideológico, reforçando elementos de senso comum vigentes no período. Esse entendimento parcial da realidade acadêmica não é capaz de explicar todos os elementos que mantêm lógicas de senso comum sendo reforçadas no interior do espaço científico. Por outro lado, revelaram algumas pistas explicativas desse tipo de conduta, que, apesar de estarem presentes em um período histórico relativamente distante, revelam ecos e consequências para a formação dos intelectuais posteriores. Um ingrediente que, nessa primeira dimensão de representação, permite minimamente localizar na história intelectual da Sociologia, responsáveis pela manutenção de um dos pilares desse “eixo-de-crenças do senso comum”. Ele seria compartilhado e sustentado pelos próprios intelectuais, cientistas brasileiros e, na sequência lógica, por acadêmicos e universitários que aprenderam a pensar a dimensão social por essa tradição teórica específica.

Já na formação escolar, a formação mais importante na modernidade brasileira, que será a única formação educacional formal para a ampla maioria da população, apresenta-se um não-papel específico na educação social e sociológica. No momento em que concentro a presente discussão nos espaços educacionais escolares, estou responsabilizando-os não apenas por dados e resultados negativos obtidos em provas nacionais e testes em conhecimentos

específicos. É importante trazer como responsabilidade adicional ao espaço escolar a formação do pensamento brasileiro, relacionando-o à formação e à consolidação das opiniões e soluções de senso comum que não são minimamente problematizados ao longo de boa parte da nossa história. Assim posto, a educação brasileira pode possuir características salutaras em algumas áreas ou tipos de formação específica, já que a presente discussão recortou a educação escolar e superior, discutindo apenas a questão da educação sociológica. Porém, nesse quesito definido como social, a tendência é que, no interior das instituições educativas formais, mesmo que os sujeitos tenham concluído a formação escolar ou acadêmica, haverá chance de estarem ou não cercados pela grossa camada da “bolha de consciência social”, crentes nas opiniões de senso comum, limitadas e limitadoras.

Adiantando uma crítica possível que poderia receber essa perspectiva teórica e analítica de entendimento aqui apresentada, é que ela, direta ou indiretamente, retira do sujeito o protagonismo possível que ele poderia apresentar sobre a sua própria formação sociológica ou social. Hábitos culturais como ler um bom livro, assistir a peças de teatro, documentários e filmes que lidam com essas temáticas poderiam suprir, de alguma forma, as lacunas desse campo de conhecimento social. O que poderia revelar uma problematização teórica que é injusta com o potencial formativo no cidadão brasileiro.

Porém, em diferentes pesquisas sobre os hábitos culturais do brasileiro²⁴¹, seria possível sustentar essa postura. Em uma pesquisa recente e até então inédita, a Fundação Abramo e o Serviço Social do Comércio publicaram os dados de uma pesquisa nacional sobre os hábitos culturais dos brasileiros, intitulada: *Públicos de cultura: hábitos e demandas* (2013), Das 2.400 pessoas pesquisadas²⁴², (61%) nunca haviam assistido a uma peça teatral, (71%) nunca entraram em museu ou frequentaram uma exposição (pintura, escultura), (89%) nunca assistiram a uma ópera ou música clássica, (75%) não tiveram oportunidade de assistir a uma apresentação de dança clássica. Desses, (62%) só têm acesso à televisão aberta, (50%) não leu nenhum livro nos últimos seis meses, e os (42%) que afirmam ter lido, possuem uma média de 1,2 livros lidos no período. Outro dado relevante é que a primeira atividade cultural

²⁴¹ Os dados apresentados não podem ser entendidos como “escolha racional” ou individual e livre dos sujeitos de consumir ou não bens culturais. O que precisa ser entendido antes da interpretação destes dados, é que o que leva os sujeitos a consumir ou não certos bens culturais, está definido previamente pela condição social de classe e do hábitus cultural, tal como define Bourdieu (1970).

²⁴² Divididas representativamente em 24 estados do Brasil, através de entrevistas fechadas, e distribuídas em 139 municípios em área urbana entre 31 de agosto e 8 de setembro de 2013, com margem de erro de Até 2 pontos percentuais com intervalo de confiança de 95%. Com um universo de (16 anos e mais), residente nas áreas urbanas, disponível em (<http://www.sesc.com.br/portal/site/publicosdecultura/pesquisa/> acesso em outubro de 2015).

a que teve acesso com a sua família, as de maior incidência: (29%) responderam o circo (16%) o cinema e (11%), o teatro.

Porém, em plena geração digital, a conectividade poderia implodir as limitações físicas e concretas anteriormente relatadas no interior das instituições educacionais, estabelecendo novos patamares de curiosidade nos sujeitos envolvidos. Porém, é claramente identificado por Bourdieu (1970) onde o capital cultural dos sujeitos não nasce de geração espontânea, mas segundo os capitais herdados do meio familiar e doméstico, sendo posteriormente complexificado ou não no restante da trajetória social. Em outras palavras, pelo uso cotidiano da internet, os brasileiros poderiam estar lendo livros virtuais, assistindo a bons documentários e filmes? Segundo a mesma pesquisa, a maioria utiliza em casa a internet como ferramenta, mas para (35%) é utilizada prioritariamente para entrar em salas de bate-papo, (28%) busca de notícias, apenas (22%) utiliza sites de busca e (14%), o envio de e-mails e mensagens. Já pelo celular, apenas para (17%) serve para acessar a internet, perdendo, inclusive, para o envio de mensagens (34%); fotografar/filmar (17%) e (12%) utiliza prioritariamente para acessar as redes sociais.

Uma pesquisa com o mesmo objetivo, realizada pela Fecomércio/RJ e a Ipsos²⁴³, intitulada *Pesquisa Nacional sobre Hábitos Culturais*²⁴⁴ (2015), verificou dados que completam os anteriores. Apesar de apresentar alguns aumentos pouco significativos, em especial, o dado que ofereceu maior destaque foi que, para (89%) dos brasileiros, a leitura não é de seu gosto pela justificativa de falta de hábito cultural, seguida de perto por dança (69%) e visita em museus e exposição de arte (67%) e teatro (63%). Na mesma pesquisa, 7 em cada 10 brasileiros afirmaram não terem lido nenhum livro em 2014. Mais da metade dos entrevistados (55%) não realizaram nenhuma atividade cultural e (89%) não assistiram a nenhuma peça de teatro no período (2015).

Em uma terceira pesquisa, realizada pelo Ibope, encomendada por um conjunto de entidades²⁴⁵, e que ouviu 5.012 pessoas, em uma amostra representativa, para (67%) não houve nenhuma pessoa que incentivasse a leitura em sua trajetória educacional e pessoal, dos (33%) que tiveram alguma influência, a mãe ou um representante do sexo feminino foi a

²⁴³ Empresa de pesquisa e inteligência de mercados (<https://www.ipsos.com.br>)

²⁴⁴ A pesquisa Nacional sobre os Hábitos Culturais foi realizada em Dezembro de 2015, entre os dias 2 e 14 de dezembro, e contou com a opinião de 1.200 entrevistados em 72 municípios brasileiros. Disponível em (<http://empreendedor.com.br/noticia/pesquisa-revela-habitos-culturais-dos-brasileiros/> acesso em março de 2016).

²⁴⁵ Instituto Pró-Livro, entidade mantida pelo Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL), Câmara Brasileira do Livro (CBL) e Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares (Abrelivros),

principal responsável (11%), seguida pelo professor (7%). No ranque do que mais gostam de realizar no seu tempo livre, a leitura ficou em 10º lugar, perdendo para televisão (73%); ouvir música (60%), e, em décimo lugar, com (24%) está a opção ler livros em papel ou livros digitais.

O que essas pesquisas representam conjuntamente é uma soma de elementos e dados de pesquisas empíricas sobre os hábitos culturais dos brasileiros presentes em várias pesquisas, informam, entre outras coisas, elementos que, de forma geral, poderiam ser chamados de limitadores da auto-formação ou do autodidatismo. Assim, essa postura teórica adotada na presente de pesquisa em retirar dos sujeitos brasileiros o protagonismo individual em realizar a sua própria formação intelectual e artística não é de todo injusta.

Essa realidade não pode mais ser explicada pela cultura brasileira em si, por questões raciais ou geográficas, como no passado, mas pelo papel desempenhado pelas instituições sociais. Nessa linha, não apenas Jessé Souza e Renato Ortiz responsabilizam as instituições universitárias, mas também, como discutido no capítulo segundo, com Fernando Becker que identifica a fraca formação teórica realizada pelo professorado brasileiro ou mesmo Roberto Warat sobre a formação hegemônica acadêmica dos operadores do Direito dotados de fortes influências construtoras de um senso comum teórico nos juristas.

Esse tipo de hábito cultural massificado numa parcela representativa da população, somada à forte tradição teórica e acadêmica da inautenticidade e o “vácuo sociológico” no currículo escolar brasileiro, possibilitam abordar, então, a existência de um *analfabetismo sociológico* consolidado no pensamento brasileiro. O que, para a modernidade, talvez se construa como um ingrediente se não mais problemático quanto o analfabetismo político, pelo menos de igual importância (acompanhando a discussão arendtiana da modernidade ocidental, onde o social como categoria dominante na modernidade). Assim, sujeitos formados pelo pensamento simples e ingênuo, com poucas chances de ter acesso, na sua trajetória escolar e universitária, a espaços e oportunidades de problematizar as suas opiniões e provocar a superação de seus estágios de consciência sobre a realidade social seriam, em grande medida, formadores de sujeito fechados em suas “bolhas de consciência social”.

Como discutido anteriormente, o senso comum opinativo sobre o social possui um potencial de compartilhamento de consensos sociais auto-justificados, um tipo de ciclo de reprodução, onde emergem opiniões que solucionam as curiosidades mais ingênuas existentes. Por exemplo, quando o sujeito afirma “Todos os políticos são corruptos, basta abrir o jornal” ou “vai me dizer que você encontra notícias de políticos honestos

diariamente?” apresenta uma opinião com uma auto-justificação que se pretende lógica²⁴⁶. Jamais essa opinião contida na afirmação anterior será capaz de questionar, por exemplo, o critério de seleção das notícias que vão compor um jornal, quais interesses políticos, econômicos ou mesmo a linha editorial adotada pelo editor chefe ou do(s) dono(s) do veículo. A afirmação é limitada, pois parte do pressuposto ingênuo de que o jornal, por exemplo, pautaria as suas notícias pelo compromisso com a verdade e não, por exemplo, por uma lógica dominante de selecionar as suas notícias pelo interesse econômico de qual notícia vende mais ou chama mais patrocinadores para o veículo.

Esse tipo de postura leva o sujeito a julgar válido observar, na realidade, apenas aquilo que confirme as suas opiniões prévias, ou seja, para confirmar “minha opinião”. O indivíduo passaria a pensar que, selecionando apenas aquilo que possa confirmar de forma suficiente a opinião sobre o social que ele defende, os demais elementos que poderiam contradizer a sua crença passam a ser desprezados como “apenas outra opinião”, resultando em um processo de fechamento seletivo. No caso dos mais jovens, um fechamento prematuro da consciência apresenta graves consequências para o seu futuro intelectual e convívio social. Assim, toda a vez que o indivíduo busca opinar sobre um tema social sem ter acesso a nenhuma reflexão ou espaço formativo capaz de oferecer a oportunidade de superar as opiniões vigentes tenderá a ser um possível defensor de uma lógica opinativa de senso comum.

Grande parte da conclusão até aqui proposta explicaria em parte o ímpeto de discutir as opiniões vigentes como verdades no contexto brasileiro. Uma espécie de emergência de uma postura quase metafísica de acreditar na “verdade” das opiniões presente nos sujeitos opinativos. Geertz identifica que “onde quer que se manifeste, é o jeito irritante de saber cotidiano como é dito” (GEERTZ, 2014, p. 88), e completa:

Como uma estrutura para o pensamento, ou uma espécie de pensamento, o bom-senso é tão autoritário quanto qualquer outro: nenhuma religião é mais dogmática, nenhuma ciência é mais ambiciosa, nenhuma filosofia mais abrangente [...] o bom-

²⁴⁶ Em muitos momentos, a auto-justificação não é apresentada no momento inicial em que é comunicado, sendo acionada se a opinião inicial for problematizada ou não aceita por outrem. As afirmações: “Todos os políticos são corruptos” podem ser separadas e apenas apresentadas se forem questionadas. Aí faria sentido apresentar a referida auto-justificação: “basta abrir o jornal. Ou vai me dizer que você encontra notícias de políticos honestos diariamente?”. Quando elas são separadas, a simplicidade que se expressa e a compreensão rápida apresentam um potencial de convencimento pela falácia e de um decorrente potencial de compartilhamento. Como um dos resultados, teríamos a construção rápida de consensos. Diferente de um sofisma, ele não necessariamente é construído com a consciência de ser falso ou utilizado de má fé, mas o resultado é muito próximo dele, já que parte de premissas equivocadas, ou conforme nossa concepção, limitadas cognitivamente segundo a definição proposta que leva o sujeito a retirar conclusões e soluções fáceis de lógicas falsas ou limitadas. Se essa hipótese estiver correta, é possível, em pesquisa futura, discutir sociologicamente as estratégias locais e grupais de manutenção de verdades opinativas sobre a realidade social.

senso tem a pretensão de ir além da ilusão para chegar à verdade, ou, como costumamos dizer, chegar as coisas como elas realmente são (GEERTZ, 2014, p.88).

Esses sujeitos opinativos podem passar, então, a acreditar no poder de portar “verdades” ou mesmo “a verdade sobre a sociedade”, o que explicaria a dificuldade de construir um diálogo ou uma ação formativa que possa gerar qualquer tipo de conflito com o conteúdo da opinião que cada sujeito possui.

A discussão proposta neste capítulo trata da possibilidade de identificar socialmente a origem da postura do sujeito que acredita em sua opinião como uma espécie de “verdade” pode ser apresentada. Esse sujeito opinativo, um ser social que necessita comunicar as suas opiniões, tornando-as elementos públicos e de necessidade de confirmação delas pelos demais, um tipo de sujeito intersubjetivo limitado pelo senso comum passa a ser uma figura comum no contexto nacional. Se, na realidade brasileira, como anteriormente apresentada, existe a possibilidade do sujeito estar cercado de pessoas dotadas dos mesmos limites de consciência, sendo-lhe possível sustentar com reconhecimento social as suas posições limitadas, mantendo-as ao longe de sua trajetória de vida.

Assim, essa discussão, inclusive, poderia oferecer um caminho explicativo para a emergência do que comumente chama-se perversão da lógica, conhecida como “maioria democrática”. As opiniões de senso comum transformam-se em um critério epistemológico, em que bastaria a aceitação de pessoas que o cercam, sendo ou não limitados pela consciência, para que a opinião de senso comum seja rapidamente entendida como verdade e compartilhada socialmente²⁴⁷.

O senso comum opinativo, que o sujeito tem o ímpeto de sustentar, está muito além de constituir um pensamento acrítico e naturalizador dos comportamentos sociais, como definido nos documentos oficiais. Essa postura seria limitadora, formadora de um fechamento prematuro ao mundo e aos sentidos de pertencimentos sociais mais significativos para a humanização dos sujeitos. Os princípios que compõem o entendimento da realidade social, de uma ampla parcela da população que, tendo ou não maior acesso às instituições formais de

²⁴⁷ Vemos esse processo ocorrendo claramente nos programas chamados de “jornalismo policial”, que diariamente transformam a violência em show. Eles possuem como estratégia propor pesquisas interativas, sem método, com perguntas do tipo: Você é a favor ou contra a pena de morte? Propondo-os logo após um crime ou um acontecimento violento narrado pelo apresentador. O mais contraditório é que essa mesma pesquisa não sugere outras soluções ou alternativas, é favor ou contra. Por uma série de fatores, a tendência da maioria da audiência desse tipo de programa é votar favorável a alguma “solução” que pareça verdade. Frente à violência, a tendência das pessoas é desejar algum tipo de mudança, mesmo que seja apenas uma a ser apresentada. Esse tipo de pesquisa serve, entre outras coisas, para construir uma sensação de pertinência lógica e de estar do lado da justiça, pois, “a maioria também pensa assim, não posso estar errado”, “a voz do povo é a voz de Deus”.

ensino, tenderia, de uma forma ou de outra, carregar lógicas de entendimento social baseados no senso comum de consciência. Ele é identificado por Warat (1994), nos juristas brasileiros, como uma postura que encontra prazer em não pensar, ampliado no escopo analítico para pensar os limites que o senso comum discutido nessa pesquisa estabelece. Será possível identificar uma espécie de “zona de conforto” opinativa que suspende a necessidade de pensar criticamente sobre a realidade social e encontra um sentido coletivo nela, negando o seu poder de explicação, podendo, assim, ser simplificado e facilmente compartilhado.

Quando a realidade social está mediada pelo senso comum opinativo sobre o social, a experiência social é minimizada ou praticamente inexistente nos potenciais que apresenta. Ao invés de abrir-se ao mundo social, a opinião fecha parcialmente o seu possuidor ao pensamento complexo, acostumando-o com lógicas simples e convincentes que cabem em clichês explicativos e justificadores que limitam a potencialidade de compreender a realidade social de forma mais complexa e profunda.

Longe de ser entendido como ideológico esse tipo de senso comum, encontra-se cheio de contradições e combinações absurdamente coexistentes²⁴⁸ em relação à realidade vivida. Em outras palavras, esse sujeito portador de opiniões “pré-fabricadas” tem experiências sociais, mas estão limitadas pela mediação com a sua opinião de senso comum que ele acredita ser uma verdade.

O contato, o diálogo ou o ensino do sujeito imerso nesse tipo limitado de conhecimento poderá, em um momento em que essas opiniões são problematizadas, engendrar inúmeros mecanismos do sujeito fechar-se e defender a sua opinião como verdade. Como vimos no capítulo terceiro, com Freire e Hegel, o ímpeto do sujeito abandonar exemplos concretos que contradigam as suas generalizações e tentativa de imposição da sua verdade por critérios até então inéditos, seja por apresentar o conhecimento acumulado sobre o tema em “livros de história que li”, “eu li isso na internet”, ou mesmo ter maior idade, estar em uma posição de poder e autoridade, são posturas notórias dos sujeitos formados pela consciência ingênua. Sem contar os inúmeros casos e experiências que se transformam em exemplos auto-justificados que são facilmente comunicados e entendidos socialmente como

²⁴⁸ Lógicas dentro de contradição que chamamos em sala de aula da frase: “não sou preconceituoso, mas...”, o que vem após o termo “mas”, comumente contradiz o início da frase. Falar que não é machista, mas a mulher que usa roupa curta e justa está pedindo estupro; ser favorável a uma melhoria na saúde pública, mas defender o Estado mínimo; defender o direito ao protesto, mas pedir a volta dos militares para colocar fim à corrupção; e tantas outras contradições nas opiniões vigentes que parecem ser escolhidas com o mesmo cuidado com que se escolhe uma fruta na feira, ou seja, pela aparência superficial, não pelo seu conteúdo, pela quantidade de agrotóxicos, a sua origem e tantos outros cuidados mais complexos que fogem da realidade comum.

“juízo de causa”. A passagem do “eu vivi e tenho provas vivas” para “meu pai e meus amigos viveram isso, pensam assim e me mostraram a verdade” revela duas posturas limitadas de senso comum entendido nos dois tipos de senso comum de consciência, apresentados anteriormente. Um fenômeno que se aproxima de um idealismo opinativo²⁴⁹, em que o seu portador acredita portar “a verdade” sobre a realidade da sociedade ou mesmo existir uma verdade que se explica por uma opinião, como já identificado anteriormente.

No Brasil, é possível, portanto, discutir um tipo específico de *analfabetismo* sociológico, que precisa ser identificado como um ponto de partida central para pensar o papel pedagógico da Sociologia no espaço escolar e universitário nacional. Sendo justo com a perspectiva freireana que adoto nesta pesquisa, a população que não teve acesso ao conhecimento sociológico não pode ser considerada analfabeta social, mas como alfabetizando, no caso específico deste recorte de tese, *alfabetizando sociais*.

Neste contexto educativo, existe o risco de toda a fala que se dirige ao social, independente de ser a sua explicação teórica, uma análise sociológica ou opinião, tenderá a ser compreendida por grande parte da população como uma opinião como as outras. Exatamente o entendimento de Hannah Arendt sobre a Filosofia operando no mundo da vida. No presente caso, a Sociologia operada no mundo da opinião sobre o social no Brasil, as “verdades” passam a ser operadas no mundo das aparências, independente do tipo e origem, estabelecendo-se na esfera do convencimento. A ciência social, a teoria social e a pesquisa científica das humanidades não possuem reconhecimento de sua origem e legitimidade, muito menos são reconhecidas como dotadas de uma natureza complexa e metodológica superior por grande parte da população. Assim, elas tenderiam a ser entendidas como uma opinião qualquer entre tantas outras existentes. E, por isso, sendo confrontadas cotidianamente pela opinião dos outros, em que cada um tem algo a dizer sobre tudo que é socialmente construído.

A opinião e o diálogo mediado por esses tipos de senso comum de essências negativas e limitadoras da consciência não constituiriam a abertura para o indeterminado, mas a constituição e a manutenção da zona de conforto da opinião do tipo consciência ingênua, fechando o pensamento e a reflexão crítica na compreensão da dimensão social.

Retomando o sentido do senso comum kantiano que Arendt utiliza, a nossa discussão poderia apontar para a consolidação de uma característica inversa ao sentido kantiano original de *Gemeinsinn*, já apresentado anteriormente. Em outras palavras, no contexto educativo e

²⁴⁹ Apresentado aqui com o sentido filosófico, em que a opinião teria o poder de explicar a realidade material de forma objetiva e profunda, ou seja, sustentando uma espécie de crença que uma opinião subjetiva e mental, com capacidade de explicar a realidade de forma inquestionável, uma espécie de opinião de verdade espiritual.

relacional brasileiro, o sujeito imerso em um contexto de alto nível de compartilhamento de opiniões do tipo senso comum opinativo sobre o social, segundo a presente hipótese, ocorreria um fechamento prematuro do espírito humano e, conseqüentemente, ao potencial humano da comunicação complexa e criativa sobre a realidade social vivida. No interior desse processo, aconteceria uma espécie de fenômeno social de fechamento da consciência, a chamada “bolha da consciência social”. As verdades opinativas, formadoras dessa “bolha”, seriam responsáveis pelo fechamento comunicativo, limitando o entendimento mais complexo da realidade social. Conforme afirma Geertz, na sua concepção de *senso comum cultural*, esse tipo de conhecimento teria um papel “mais como uma forma de fechar os olhos e ignorar as dúvidas sobre as crenças; lacra a visão de mundo que resulta no bom-senso – aquele que é tudo e nada mais” (GEERTZ, 2014, p. 82).

Assim, quanto mais cedo essas “verdades” opinativas chegarem ao ser humano, quanto mais tempo imerso no convívio de pessoas dotadas dessa mesma ordem limitada de consciência, mais danosa será para o desenvolvimento da consciência de cada sujeito. O senso comum opinativo serviria como agente limitador do indivíduo em sua própria estruturação do pensamento para compreender a realidade socialmente construída.

O que define as pessoas terem acesso a uma consciência mais aberta para a complexidade social é a sua trajetória de socialização e educação (ou, em outras palavras, pelos sujeitos que o cercam serem dotados de consciência crítica). Alguns terão acesso e outros não, por motivos e lógicas socialmente estruturadas de exclusão e inclusão. O que proponho sustentar é que o senso comum opinativo funcionaria como uma postura confortável e de fácil aceitação, limitando a consciência dos indivíduos. Com o tempo, eles estariam fechando as suas capacidades de realizar entendimentos mais profundos para a complexidade que o social e a sociedade possuem.

Nesses contextos, não existindo espaços educacionais formais, onde o processo do senso comum opinativo seja problematizado ou, pelo menos, tornado consciente e superado, por reflexões mais complexas que reabram os sentidos, um dos resultados mais negativos se desdobram no pensamento social cotidiano, ou seja, a consolidação desse tipo de postura limitada frente a realidade social. Esses sujeitos formados dentro deste contexto específico de educação tendem a negar a existência de compreensões mais alargadas sobre a realidade social e as suas próprias influências sociais na conduta dos indivíduos.

Uma emergência de sujeitos alienados da complexidade social, diferente da *alienação*²⁵⁰ na ação laboral existente em um modelo produtivo específico pensado por Karl Marx, mas segundo seria possível de problematizar no contexto brasileiro, a emergência de um tipo de “alienação da consciência”, que estaria sustentada por um sentimento de conforto que a opinião traz, quando se estabelece gradualmente ao longo do processo de educação do sujeito e é reconhecida como legítima pelas suas principais influências. Uma alienação causada pelo fechamento resultante da falsa ou aparente certeza dada pela opinião, reconhecida e reforçada pelas pessoas do convívio mais próximo do sujeito. A humanização do sujeito para viver em sociedade estaria comprometida, não apenas pela sua função produtiva alienante, se utilizarmos Marx para tratar dela, mas também pelo tipo e conteúdo da educação que recebe.

Se a busca política do senso comum não está alicerçada na consolidação de uma verdade absoluta, uma opinião verdadeira, as trocas de opiniões não se constituem danosas pelo seu conteúdo em si (seja ele científico ou não). A grande problemática que o desdobramento do diálogo mediado pelo senso comum e pela consciência ingênua resulta em um processo de fechamento do sujeito à complexidade que envolve o entendimento das relações sociais, do seu próprio pertencimento à sociedade em que vive e o reconhecimento das influências delas em sua própria visão de mundo.

O sentido da experiência, segundo Arendt, por exemplo, no contexto brasileiro não se dá mais pela busca do sentido contido nas experiências cotidianas, mas mediado e, conseqüentemente, limitado pela opinião, o sujeito tende a observar a realidade social buscando confirmar e assegurar a validade da opinião que sustenta. A sua busca não está em dar sentido às experiências de vida, mas em confirmar “sua opinião” sobre a sociedade que o cerca, tornando, assim, um tipo de indivíduo que não reconhece o papel das influências sociais na sua conduta e na dos demais e, conseqüentemente, não é capaz de levar em conta os contextos sociais em que os fatos ocorrem. Sendo mais preciso neste aspecto, o indivíduo não reconhece, inclusive, que a própria opinião que defende é também resultado dessas

²⁵⁰ Em grande medida, a alienação para Karl Marx, se dá na realização da atividade central na constituição da humanidade do sujeito, ou seja, o trabalho. A ação de transformar a natureza em uma ação laboral, seria o elemento essencial para a construção da subjetividade e da consciência humana. Porém, Marx constata na atividade laboral inscrita no Modo de Produção Capitalista, que pela divisão dos processos produtivos, o trabalhador perderia a noção da totalidade e sentido no seu trabalho, retirando da sua existência, a possibilidade de se tornar humano pela sua atividade produtiva. O resultado deste processo seria a definição mais geral do seu conceito de alienação (MARX, 1980).

influências sociais que o cercam (religiosidade, contexto social, etnia, gênero, ideologia, valores, etc.).

Diferente da ideia de mal menor, uma parte das opiniões de senso comum, que se transforma em verdades partilhadas, seria a manifestação de uma consciência ingênua socialmente compartilhada pela total falta de confronto lógico. O que busquei sustentar aqui é a formação social de uma zona de conforto para a opinião simples sobre o social institucionalizando-se não apenas nos espaços educacionais, mas na mentalidade vigente. Uma ótima ilustração desse processo sobre a simplificação da realidade com o uso de clichês está contida no ditado popular “não se fazem omeletes sem se partir os ovos²⁵¹”, que serviu como lema na guerra de 1914 sustentando a matança de milhares de pessoas (ROVIELLO, 1987, p. 60). Essa ideia legitimadora de massacres, posteriormente, problematizada por Randall Jarrett, amigo de Hannah Arendt, afirmou de forma contundente: “Os homens não são ovos e a revolução não é uma omeleta” (ROVIELLO, 1987, p. 84).

O mesmo se pode dizer hoje quando discutimos a desigualdade, a fome e a violência como problemas sociais complexos e vemos algumas pessoas, frente à complexidade desses elementos, justificarem as suas posturas opinativas de senso comum, com opiniões simples e frases prontas, tais como: “não existe almoço grátis”, “alguém tem que pagar a conta do progresso, não sendo eu, tudo bem”, “sempre existiu miséria, isso é humanidade” ou mesmo “apenas os mais fortes sobrevivem, é a lei da selva”, “aceita a realidade dada que dói menos”, chamada também como postura fatalista da realidade.

É necessário reforçar que a opinião de senso comum não representa apenas uma opinião isolada na mente de cada sujeito ou compartilhada por um grupo pequeno de sujeitos. Seguindo essa concepção arendtiana, a opinião serve como base para julgar e agir no mundo compartilhado e constitui, pelo menos no caso brasileiro, resultado de um contexto histórico, político, acadêmico e educacional muito particular, como pretendi mostrar ao longo desta pesquisa. Por isso, compreender as ideias e a circulação delas em posturas opinativas é também compreender as bases em que estão alicerçadas as atitudes, os julgamentos e as possíveis soluções sociais e políticas defendidas pelos sujeitos.

²⁵¹ O mesmo poderia ser realizado com os ditados populares “negócios são negócios” ou “amigos, amigos, negócios a parte”, “não tem cão, caça com gato”, “não tem tu, vai tu mesmo”, e muitas outras lógicas socialmente compartilhadas que justificam as ações sociais. Quando esses ditados ou frases prontas são utilizados como justificativas, eles têm como consequência o impedimento de uma problematização e reflexão mais profunda sobre a realidade. Um processo parecido ocorre com o compartilhamento do senso comum opinativo.

Essa perspectiva está inspirada na problemática que a própria Arendt realiza em relação aos seus escritos sobre os modelos políticos totalitários, não se fixando no motivo que levou as lideranças dos regimes e os seus subordinados a pensarem dentro de um modelo tão violento e não-reflexivo como o nazismo. Problematisa o motivo que levou o restante da população a calar-se e aceitar viver dentro daquela lógica. Na problemática proposta no presente estudo, analisar a fala de lideranças políticas, comunicadores ou ícones famosos e as suas estratégias argumentativas de sustentação de visões de mundo parciais e da ordem do senso comum não fazem parte desta pesquisa²⁵². Busquei compreender como o senso comum opinativo emerge em um país democrático, que circula socialmente como “verdade” e “postura legítima”, como, é mantido e socialmente construído nos e pelos sujeitos comuns²⁵³ e identificar os mecanismos sociais de manutenção ao longo da socialização inscrita dentro de um modelo de política educacional inscrito na história da sociedade brasileira.

O tipo de senso comum discutido e problematizado na realidade brasileira aproxima-se do que Arendt chama de consciência moral solitária e privada. Mas quando ela é tornada pública pela opinião, distante de um debate público de opiniões diversas e plurais, seriam vetores de diálogos entre indivíduos parcialmente “cegos” ou fechados pelas “bolhas sociais”, frente às experiências e entendimentos compartilhados relativos aos fenômenos sociais. Optando pela certeza da opinião que pode ser repassada sem nada aprofundar ou ampliar sentidos, os indivíduos são socializados dentro de uma perspectiva confortável da postura clássica, “só que essa é a minha opinião” ou mesmo “respeite minha opinião, pois ela é minha”. Reconhecer esse conjunto de desdobramentos que o senso comum opinativo possui, responsabilizando as instituições educacionais brasileiras, constituiu o principal objetivo da discussão sobre a realidade objetiva do contexto brasileiro presente neste capítulo.

²⁵² Aqui, caberia referência de inúmeras passagens que Tiburi (2015) propõe em seu livro, discutindo referências públicas de posturas fascistas, onde cita personalidade políticas, que trabalham com lógicas opinativas que flertam com o fascismo. Porém, não compartilho desta perspectiva na presente discussão.

²⁵³ Essa definição seria aqui utilizada como oposição às figuras públicas políticas ou da comunicação que teriam como um dos elementos da sua prática profissional formar a opinião pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Resgatando agora essa extensa e complexa discussão proposta ao longo da primeira parte do trabalho, mais especificamente nos três primeiros capítulos, em que estabeleci um recorte teórico e conceitual, visando a uma discussão sobre o papel do senso comum na realidade educacional. A proposta de definição de senso comum opinativo capaz de localizar precisamente como se organiza a opinião dos sujeitos sobre os temas sociais e como essas posturas estão profundamente ligadas aos níveis de consciência e ao tipo de senso comum coloca o processo educativo e socialmente construído no centro da discussão. A problematização posta aglutinou em uma mesma discussão a relação teórica existente entre consciência, senso comum, opinião e modernidade, para pensar como essas questões estão materializadas objetivamente na educação formal, compreendendo como se produz e reproduz o senso comum no contexto brasileiro.

Ao longo da toda a pesquisa, foi possível articular o ponto central da proposta de tese, que se comprometeu em contribuir de alguma forma na discussão sobre a temática do senso comum e a sua relação com o pensamento compartilhado. Apresentei uma proposta de leitura teórica e problematização da realidade educativa brasileira. Realizando um entendimento específico sobre um tipo de senso comum que não apenas recorta o presente objeto de problematização, centrado na opinião sobre o social, como também dá origem a uma nova proposta para pensar um tipo de conhecimento circulante na realidade brasileira, ou seja, *senso comum opinativo sobre o social*. Essa definição foi central para, posteriormente, discutir a dimensão institucional brasileira, ou seja, o papel da educação formal inscrita nesse processo. Apesar dessa proposta de definição estar apresentada apenas na parte final da pesquisa, constitui ingrediente fundamental para problematizar os limites do pensamento brasileiro embebidos pelo senso comum, responsabilizando diretamente as instituições educacionais na sua manifestação e manutenção.

Seria possível, então, centrar nesta conclusão, para além de um entendimento que constata a existência de um pensamento dominante do senso comum opinativo sobre o social, como realizado até aqui, passando para uma discussão relativa aos desdobramentos do papel pedagógico do ensino de Sociologia frente a esse quadro. Se, na presente discussão, foi possível observar que uma das características principais na educação brasileira, ao longo do seu processo de modernização, foi a responsabilização institucional da escola e da

universidade em consolidar um tipo de “analfabetismo sociológico” no pensamento brasileiro, é de suma importância apresentar qual poderia ser o papel do ensino de Sociologia nessa situação. Em outros termos, como problematização final, a seguinte questão pode ser apresentada: Como seria o novo papel a ser assumido pelo ensino de Sociologia na busca da reversão desse quadro no contexto nacional? Como reverter ou “furar a bolha” que impede a compreensão da complexidade por grande parte da população brasileira frente às transformações sociais em curso na modernidade brasileira?

No momento em que discuti o senso comum com Boaventura de Sousa Santos, Hannah Arendt, Paulo Freire, Friedrich Hegel e outros pensadores, a possibilidade de apontar um entendimento relativo ao papel que a Sociologia como área de conhecimento precisa ter compromisso tanto no espaço acadêmico como no espaço escolar é de importância fundamental para um dos desdobramentos principais desta pesquisa. A discussão que pretendemos colocar nesta conclusão pauta principalmente o papel da disciplina no espaço escolar, no ensino universitário em disciplinas isoladas ou lecionadas para estudantes que não serão pesquisadores sociais. A discussão que julgo necessária aqui é uma identificação mais precisa sobre o papel da Sociologia no ensino de todos os sujeitos sociais, ou seja, proponho uma nova corrente de discussão, dentro de uma concepção de ensino de *uma sociologia para não-sociólogos*.

O professor de Sociologia nesta linha seria responsável pela transposição didática dos elementos teóricos existentes no interior do conhecimento sociológico científico, dialogando com o processo de ressignificação do senso comum dos alunos e das próprias teorias sociais. Nesta discussão, o objetivo não é propor caminhos pedagógicos práticos que apontem nesse sentido, ou seja, não é o como fazer, mas o contexto de responsabilização em que possam emergir posteriormente novas propostas práticas²⁵⁴.

Reservo nesta conclusão a possibilidade de apontar para uma nova necessidade pedagógica referente ao ensino de Sociologia no contexto brasileiro, uma responsabilização institucional da educação formal. Um tipo de pedagogia no ensino de Sociologia que se responsabilize não apenas pela problematização das opiniões de senso comum existentes no cotidiano, mas também o senso comum existente nas teorias sociológicas do passado. A seleção crítica dos teóricos e dos seus potenciais de humanização²⁵⁵ passam a ser um critério

²⁵⁴ Este pode ser, inclusive, um dos diferentes desdobramentos futuros de pesquisa, juntamente com os demais que foram apresentados ao longo do texto deste estudo.

²⁵⁵ Com essa afirmação, não estou dizendo que seja necessário excluir os sociólogos precursores do pensamento nacional, evitando trabalhar com o que Jessé Souza chamou de sociologia da inautenticidade. Mas se a opção for

essencial para o ensino de Sociologia, mas também pela problematização dos conceitos e teorias, trazendo novos sentidos sociais para essas definições. Uma segunda ruptura que Boaventura (2000) chamou de ruptura da ruptura epistemológica, ou seja, uma reaproximação entre ciência e senso comum, capaz de originar um novo tipo de senso comum²⁵⁶. Para ele, um tipo de potencialização da subjetividade social, discussões que se originam nos espaços acadêmicos e científicos, que são devidamente ressignificadas nos espaços escolares e universitários, voltados a um público que precisa deles não para a realização de pesquisas, mas como novas formas de compor a sua própria percepção das influências sociais.

Retomando a concepção pedagógica e antropológica de Paulo Freire, o ensino de Sociologia teria como um dos objetivos principais a realização de uma condução de diálogos entre os alunos e entre os alunos e professores (educandos e educador), aproximando teorias e experiências de percepção da realidade, em que conjuntamente, seria possível realizar aberturas gradativas à complexidade social. Uma proposta pedagógica comprometida com a geração de autonomia intelectual no sujeito, relativa à abertura da sua consciência à sua própria humanização em relação ao mundo socialmente construído.

O contato com algumas teorias e metodologias de produção de pesquisas sociais poderia constituir um caminho promissor na formação de sujeitos capazes de identificar em sua própria trajetória de conhecimento, um mundo social complexo, onde os sentidos sociais de existência possíveis de serem vividos e experienciados em seu movimento de humanização possam realizar-se de forma cada vez mais ampla. A Sociologia seria trabalhada nessa linha, sem priorizar apenas garantir o seu status de ciência, mas construir o seu ensino em diálogo com o senso comum dos sujeitos em processo de alfabetização social. Um processo inesgotável que vai desde o espaço escolar até o espaço universitário.

O potencial da politicidade do ato educativo que Freire definiu, mantendo a relação complementar anterior que era composto pelo binômio: *educação da palavra e da educação do mundo*, na alfabetização de jovens e adultos em espaços não formais de ensino. Na proposta aqui apresentada a ser realizada nos espaços formais de educação, apesar das limitações impostas pelo modelo tradicional de educação, seria construída uma educação dos conteúdos sociológicos (da teoria) e da educação social do mundo e, por isso, passaria a ter um compromisso com uma *alfabetização sociológica*. Mantendo uma postura intelectual

por trabalhar com a leitura destes, que sirvam também para ilustrar que o senso comum pode existir inclusive no espaço acadêmico, quando o contexto intelectual não possui as mínimas possibilidades de perceber o quanto pode inclusive reforçar pensamentos e lógicas sociais vigentes.

²⁵⁶ Seguindo juntamente com a tradição de pesquisa de Eli Benincá (2002).

freireana esperançosa em relação ao potencial da educação frente à realidade social estabelecida, o papel do ensino de Sociologia objetiva uma responsabilização específica de humanização dos sujeitos pela abertura de suas consciências pelo diálogo mediado pelo mundo, onde as teorias e os conhecimentos sociológicos tenham compromissos mais humanizadores e de abertura à negociação de sentidos, desta forma, não estando mais fechados numa limitadora cientificidade moderna, criticada inclusive por Santos (2000), como discutido no capítulo segundo.

Postulando transformar um objeto produzido como um conteúdo científico, de linguagem estranha e distante da Sociologia científica, no que Santos (2000) chamou de objeto familiar, próximo ao sentido que as palavras apresentam na língua falada de todos os dias. As teorias e os conceitos comunicam-nos também sentidos e compreensões, articuladoras de novos entendimentos e objetivos para quem aprende esses conhecimentos para viver e pensar a sua rotina diária, dotando-os de sentidos significativos para pensar e viver a sua realidade, que, segundo Freire, seria exatamente a ação pedagógica capaz de dar vida ao conhecimento.

O ensino de Sociologia pensado a partir dessa leitura institucional crítica, objetiva propor que o espaço escolar e universitário seja menos um espaço de reprodução do ensino de conteúdos acadêmicos com objetivo de consolidar a cientificidade da Sociologia e mais um espaço de consolidação de uma educação que forme de maneira consciente os *alfabetizados sociais*. Para isso, precisa desvencilhar-se do compromisso histórico de consolidação de primeira ruptura epistemológica, que é central, principalmente, na formação do cientista social, preocupando-se com uma primeira superação epistemológica com o senso comum de consciência ingênua e, posteriormente, com o de percepção durante a própria formação escolar e, mais tarde, aprofundada na formação universitária do sujeito.

O ensino de Sociologia, que busca consolidar no espaço escolar um estatuto de cientificidade, apresentaria uma limitação que existe de forma cada vez mais crescente na história dessa ciência. As pesquisas e as linguagens acadêmicas atuais, na tentativa de diferenciarem-se ou mesmo descolar-se da linguagem comum, tornaram-se não somente incompreensíveis para o público leigo, mas gradativamente, também para os próprios cientistas. O reflexo desse processo precisa ser discutido no contexto social brasileiro, problematizando até que ponto a luta pela institucionalização de uma ciência social não passa também pela preocupação com a distância de linguagens e contribuições científicas das pesquisas em relação ao pensamento do cidadão comum. Independente do sujeito aprendiz

vir ou não a tornar-se um operador de teorias ou mesmo um pesquisador da sociedade, a possibilidade de superação dos dois tipos de senso comum de consciência precisa ser oferecida como oportunidade formativa durante diferentes momentos da trajetória de formação de todos os sujeitos sociais. Um despertar para uma espécie de “fome” de conhecimento e curiosidade epistemológica a todos os sujeitos sociais, o que Japiassu (1981 p. 187), chamou de oração do educador, sábio ou filósofo.

Creio que o reconhecimento da centralidade que a dimensão social ocupa na modernidade brasileira constitui um dos elementos fundamentais para viver, explicar e compreender as transformações que ocorrem no interior das sociedades modernas. A abertura da educação formal na consolidação de espaços de educação social abriria a possibilidade da formação de um *novo senso comum*, como diria Boaventura Santos, um senso comum mais complexo e dotado de sentidos mais abertos à consciência social. Um senso comum de essência positiva, que poderia originar mudanças nas demais áreas do conhecimento, como bem definiu Pierre Bourdieu (1998) ao estudar os demais campos sociais, como a arte, a moda, a televisão, a ciência e a educação, por exemplo, como elementos socialmente construídos.

Uma Sociologia que não fosse pensada para sociólogos seria muito mais que alguns chamam de “vulgarização” do conhecimento acadêmico, outros ainda utilizam o termo “simplificação” no que diz respeito à conversão de conhecimentos científicos para o ensino em espaços escolares. A perspectiva apresentada abre para a possibilidade de uma educação sociológica dentro de uma proposta pedagógica de ensino em Sociologia aberta à negociação de sentidos entre o conhecimento sociológico e o senso comum. Essa posta precisa ser revelada no diálogo com outras áreas do conhecimento, tanto nos objetivos pedagógicos das aulas, como na produção de obras e livros que não são voltados apenas para leitores da área da sociologia. Ao tratar do contato da Sociologia com o cidadão que apenas vive a realidade, como bem lembra Pierre Bourdieu (1984a, p. 41): “o leitor lê a sociologia com as lentes do seu *habitus*”. Sabendo disso, o ensino de Sociologia combina não apenas a imaginação sociológica de Mills (1975), mas também a construção de uma humanização que Freire e Arendt identificaram como centrais no processo educativo. De uma forma muito precisa em relação ao significado da tomada de consciência crítica frente à dimensão social no seu cotidiano, Sarandy (2004, p. 130) ilustra essa intenção pedagógica, “quando o aluno compreende que os cheiros, os gestos, as gírias, as tensões e conflitos, as lágrimas e alegrias,

enfim, o drama concreto de seus pares é em grande medida resultante de uma configuração específica de seu mundo, então a Sociologia cumpriu sua finalidade pedagógica”.

Na proposta de ensino de Sociologia para leigos (os aqui chamados de não-sociólogos), o potencial humanizador é muito vasto. Como já apontamos ao longo desta pesquisa, é possível trabalhar com pensadores de escolas de pensamento opostas em uma mesma turma, como Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber, não apenas para dar conta dos clássicos da Sociologia definidos no cronograma, mas com a possibilidade de mapear o que cada pensador ofereceria de mais rico no que diz respeito aos conteúdos alargadores da consciência social e da complexificação da percepção social. Mapear os tipos de senso comum existentes em aula para pensar novas negociações de sentido com as teorias sociais, que também vale para o ensino de qualquer teórico, seja ele considerado um clássico ou não, o que seria critério definidor dele figurar no ensino seria o potencial que apresentaria para responder a uma problemática geral, ou seja, na hora de compor os teóricos, teorias e pesquisas a serem utilizadas em aula, perguntar: o que este pensador oferece como elementos capazes de desafiar a consciência ingênua a superar as limitações presentes nas opiniões de senso comum nos sujeitos sobre a realidade social? Ou, em linhas gerais: o quanto esses conteúdos sociológicos são dotados de poder de humanização dos sujeitos que se aproximarem deles?

No caso específico aqui discutido, o compromisso seria com uma humanização dos sujeitos, um compromisso assumido pela educação sociológica de não sociólogos. Os educadores partiriam para a busca de elementos sócio-educacionais existentes nas teorias e pesquisas sociológicas, que, quando abertas à possibilidade de serem ressignificadas no espaço de ensino, apresentariam conteúdos com finalidades específicas para dar conta das opiniões que emergem no contexto brasileiro. A Sociologia como portadora de conteúdos e reflexões humanizadoras, identificadas como um dos elementos responsáveis pela abertura da consciência do sujeito para a sua própria humanização nas experiências sociais apresenta um tipo de reflexão necessária para problematizar o futuro da educação sociológica em nível nacional.

A oportunidade de desenvolver no sujeito moderno o prazer pela auto-compreensão relativa aos temas sociais e de ordens coletivas que o cercam constitui nesta pesquisa um novo ingrediente fundamental para a educação sociológica brasileira. Permitindo ao sujeito gozar das prerrogativas de realização do direito a auto-compreensão de estar no mundo social compartilhado e mediado pela complexidade socialmente construída. O sujeito teria a

oportunidade de experimentar o processo intelectual de afastamento temporário da realidade, podendo compreender o contexto social em que ele e os demais sujeitos sociais vivem, de forma sensível e complexa. Abre-se, então, a consciência do sujeito para o diálogo entre sujeitos, onde é possível reconhecer as diferenças sociais, antes de julgar ou defender a sua opinião. Assim sendo, poderia culminar em espaços de desenvolvimento de outros níveis de consciência social, ecoando para fora dos espaços formais de ensino.

Como hipótese possível de ser levantada, é que o aluno que passaria pela experiência formativa de uma ou mais disciplinas de Sociologia não mais estaria lá para decorar ou, apropriar-se de algumas referências teóricas que serão cobradas em prova (o que Freire chamou de conhecimento morto), mas para compreender e construir sentidos para o conhecimento sociológico na sua própria forma de pensar a realidade social, negociando sentidos e significados (conhecimento vivo) no interior do espaço educacional. Além do compartilhamento de conceitos e reflexões teóricas, em diálogo direto com as opiniões dos alunos, poder-se-ão originar novos tipos de senso comum, mais críticos e de essências positivas. Desse modo, a Sociologia teria um papel na educação moderna muito próxima do que Nadja Hermann (2014, p. 108) chama de desconstrução, ou seja, “é um modo de desarticular os discursos construídos historicamente e que se organizam dentro de certos esquemas conceituais e lógicos. Opera com rupturas e deslocamentos de sentidos que já estão na linguagem” (2014, p. 108).

Se a Sociologia ensinada para quem não se transformará nem em sociólogo, nem em um pesquisador social, precisa possuir reconhecidamente um tipo de ensino e objetivos bem diferentes do que precisaria ser praticado com alunos em formação para tal intento²⁵⁷. Ao mesmo tempo, seria possível identificar, no primeiro caso, como um dos objetivos utópicos para esse tipo de ação pedagógica, a ampliação da curiosidade do sujeito para o nível epistemológico sobre os temas sociais. O novo senso comum dotado do nível de consciência que Paulo Freire chamou de consciência transitivo-crítica, formado por uma curiosidade

²⁵⁷ No ensino de Sociologia para alunos dos cursos de Ciências Sociais, por exemplo, espera-se que eles concluam o curso, carregando diferentes conhecimentos. Entre os principais objetivos que compõem a sua formação, pode-se incluir o domínio histórico, social e político no que diz respeito ao desenvolvimento do seu campo de conhecimento, aprendendo uma soma significativa de conhecimentos teóricos produzidos por diferentes autores de diferentes períodos históricos e conjunturais. Além disso, espera-se que os alunos sejam capazes de identificar minimamente a localização de uma boa parte desses autores na “grade” epistemológica da sua área de conhecimento, percebendo as filiações teóricas e as complexas ramificações existentes. Por fim, o desejo é que os alunos sejam capazes de operacionalizar todos esses conhecimentos teóricos em suas futuras análises e pesquisas, levando em conta os métodos e as estratégias de pesquisa existentes, somadas a trajetórias de alunos das licenciaturas, que além de todos os elementos anteriormente listados, deverão ser capazes de ensinar esses conteúdos para um público não acadêmico.

epistemológica, poderia ser considerado, então, um tipo de utopia bastante salutar para o ensino de Sociologia voltado ao público específico de educandos.

O objetivo das aulas de Sociologia coloca-se no contexto brasileiro mais como um espaço específico em que se dá a construção de novos aprendizados sociais, onde os próprios alunos e professores são capazes de perceber, na própria interação e diálogo com as teorias, os limites de suas próprias opiniões, desarticulando-as coletivamente. O mediador desse processo formativo dialogado, realizado entre educandos e educadores, está alicerçado entre a percepção do mundo pelos sujeitos e os conhecimentos sociais acumulados. Ele negocia o mundo, permeado pelos olhares e percepções dos alunos do professor, as suas histórias acumuladas de conhecimentos pessoais e os contatos gradativos com os conhecimentos sociológicos acadêmicos acumulados na história dessa ciência, em constante negociação de sentidos.

A primeira ruptura epistemológica com o senso comum de consciência poderia realizar-se no momento em que o estudante aprende a importância das teorias e dos conceitos, como mediadores necessários a um entendimento mais complexo da realidade social. Trata-se, pois, de uma relação subjetiva com a objetividade. Esse estudante não estaria necessariamente abandonando o senso comum, mas estaria transformando, naquele momento, a sua própria forma de pensar a realidade. Se esse movimento for desenvolvido para ser de autonomia do sujeito aprendente, poderá realizá-lo sempre que achar necessário ler e apropriar-se de temas, pesquisas e teorias sociais, realizando uma observação e um entendimento mais profundo da realidade social. Esse processo consiste em uma trajetória de conhecimento, uma historicidade de cada sujeito social, buscando na educação sociológica uma nova forma de percepção, mediada pela leitura que Freire, à sua maneira, chamou de *concreto pensado*, apresentado ainda no capítulo terceiro.

Se, para de Myrdal: “A ciência nada mais é que o senso comum refinado e disciplinado” (apud ALVES, 1981, p.7), poder-se-ia definir que o tipo de senso comum resultante do contato com espaços de formação e educação social seria considerado um tipo novo de senso comum, mais refinado, disciplinado e porque não criativo, no interior de novos sentidos sociais de reflexão, ou seja, características positivas frente à humanização e consciência do mundo social compartilhado.

A Sociologia para não sociólogos aqui proposta carece de um tipo de postura que o professor precisa tomar como prioritária, no momento em que diferencia uma Sociologia acadêmica e científica voltada para a formação de sociólogos e pesquisadores sociais, de uma

educação sociológica para não sociólogos. Em uma linha complementar, Guimarães (2015, p.166) afirma que: “no Ensino Médio, a Ciência dá lugar à disciplina, que deve ser lecionada em nível introdutório. O professor precisa estar atento a essa especificidade, para não transformar a sala de aula num campo científico do conhecimento”, ou seja, essa afirmação não significa retirar a ciência e as bases científicas e ensinar sociologia espontânea. Mas retirar essa prioridade de formação de pesquisadores sociais, para focar na formação de seres humanos pensantes e críticos, que não irão necessariamente se tornar no futuro pesquisadores sociais, mas terão que conviver, pensar e agir em sociedade.

Se a ciência representa outra forma de ler o real, o ensino de conteúdos científicos possui uma proposta diferente de formação do que Nunes (1972, p. 216-217), por exemplo, apresenta ainda no segundo capítulo, entendido como “código de leitura”. Porém, conforme a proposta defendida nesta pesquisa, o conteúdo sociológico ensinado nas escolas e disciplinas isoladas na formação universitária trata-se de uma construção negociada entre os sentidos circulantes (teórico e de senso comum), culminando em formas gradativamente mais complexas de ler a realidade social.

Em grande parte das vezes em que o sociólogo fala para um público que não é constituído por seus pares, o conteúdo do que é dito, precisa ser cuidadosamente apresentado para que não seja tomado como mais uma opinião sobre a sociedade. Resgatando a discussão arendtiana sobre como as informações circulam no mundo das aparências, tudo tende a transformar-se em opinião e a busca pelo convencimento será a mesma. Em sala de aula, na escola, na universidade, em palestras e diálogos estabelecidos em espaços formais e não formais, será sempre preciso diferenciar uma análise sociológica (trazendo teoria, fontes e dados) de uma opinião pessoal. A última pode colocar-se como uma defesa de uma percepção, “a sua percepção”, ou mesmo defender sua opinião (Mas terá sempre que ser expressa como tal, com sua falta de rigor teórico e que está sustentada por impressões e elementos superficiais). Já quando colocada como análise sociológica, emerge uma responsabilidade ética, de expor as bases teóricas, a fonte dos dados produzidos ou as referências destas, apresentando essa como uma leitura mais complexa do real. Mas em ambas, será sempre necessário apontar que constituem formas distintas de “leitura da realidade”. A opinião ou a análise proposta, não constituem verdades, mas formas de conduzir leituras e interpretações sobre aquilo que se deseja opinar ou explicar, a diferença está no nível de complexidade e aprofundamento.

Fechando a conclusão desta pesquisa, procuro estabelecer elos com o que foi apresentado ainda na introdução. A combinação do ensino de conteúdos sociológicos e a reconstrução dos sentidos comuns existentes não estiveram claras durante grande parte da minha própria trajetória de ação pedagógica. Acreditava que ou era possível ensinar as teorias, conceitos e metodologias de pesquisa dadas e cientificamente consolidadas, ou seria possível realizar a desconstrução dos tipos de sentido comuns existentes. Não compreendia a possibilidade de trabalhar com o conhecimento sociológico aberto para o seu papel de ampliação da consciência e humanização. Mais do que uma pesquisa que tenha servido para um amadurecimento intelectual como pesquisador e autor de um texto que se pretende contributivo para a discussão proposta, mas, principalmente, contribuindo para a reflexão sobre o compromisso que a Sociologia, mais precisamente, os professores de sociologia precisam assumir na educação brasileira.

A Sociologia passa então a se transformar em um conhecimento social, uma apropriação social de um conhecimento originalmente científico. Neste processo, quanto mais os alunos e professores encontrarem-se abertos para a construção de novos sentidos para o conhecimento sociológico, menos espaços terão em sua consciência para a satisfação de sua curiosidade com qualquer tipo de sentido comum de consciência sobre os temas sociais, ampliando a possibilidade de humanização sobre questões dessa natureza.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. *Educação e Emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ALMEIDA, Djair Lázaro de, Educação Moral e Cívica na Ditadura Militar: Um estudo de materiais didáticos. *Dissertação de Mestrado em Educação*, São Carlos: UFSC, 2009.

ALVES, Rubem. *Filosofia da Ciência*, introdução ao jogo e suas regras. São Paulo: Brasiliense, 1981.

ANTUNHA, H.C.G. Saudação ao professor, Paul Arbousse-Bastide. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 317-322, 1984.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*, Chicago: University of Chicago Press, 1958.

_____. *Entre o Passado e o Futuro*. (Between Past and Future) 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1972. (p. 9-27, 221-247).

_____. *O Sistema Totalitário*. Tradução de Roberto Raposo. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1978.

_____. *Origens do totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. *Vida do espírito*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

_____. *A dignidade da política: ensaios e conferências*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993a.

_____. *Essays in Understanding (1930-1954) Formation, Exile, and Totalitarianism*. Schocken Books, New York, 1994. Disponível em: [https://ia600504.us.archive.org/4/items/HannahArendtEssaysInUnderstanding19301954/\[HannahArendt\]EssaysinUnderstanding,1930-1954.pdf](https://ia600504.us.archive.org/4/items/HannahArendtEssaysInUnderstanding19301954/[HannahArendt]EssaysinUnderstanding,1930-1954.pdf) (Acesso em Fevereiro de 2014).

_____. *Lições sobre a filosofia política de Kant*. Trad. André Duarte de Macedo, Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994a.

_____. *Eichmann em Jerusalém*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

_____. *A vida do espírito (primeira parte)*. 2ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2000.

_____. *Sobre a Revolução*. Trad. I. Morais. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2001.

_____. *Da Violência*, tradução Maria Claudia Drummond, editora Sabotagem, São Paulo, 2004. Disponível em <http://www.libertarianismo.org/livros/harendtdv.pdf> (acesso em março de 2015).

_____. Algumas questões de filosofia moral. In: *Responsabilidade e julgamento*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004a.

_____. *As origens do totalitarismo*. São Paulo: Cia.das Letras, 2007.

_____. *A Condição Humana*, Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2007a.

AZEVEDO, Fernando. *Sociologia educacional*. 4.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1951.

_____. A Antropologia e a Sociologia no Brasil. In: AZEVEDO, Fernando. *A Cidade e o Campo na Civilização Industrial e outros Estudos*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1962.

BACHELARD, Gaston. *La Formation de l'Esprit Scientifique*, Paris: Pantheon Books, 1972.

_____. *A formação do espírito científico*. Trad. Estela S. Abreu. 1.ed. RJ: Contraponto, 1996.

BARBOSA, Alexandre de Moura. *Ciência e experiência: um ensaio sobre a Fenomenologia do Espírito de Hegel*, Porto Alegre EDIPUCRS, 2010.

BARROW, Robin. *Programa de Ensino e Senso Comum*. Belo Horizonte: Livros Horizontes , 1979.

BEAUD, Stéphane. La Sociologie Française au Milieu du Gué. *Sociologies, Débats*, La situation actuelle de la sociologie, 27 jan. 2012. Disponível em: <<http://sociologies.revues.org/3880>>. Acesso em: 10 out. 2016.

BECKER, Fernando. *Epistemologia do Professor - cotidiano da escola*. 13 edição, Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

_____. Entrevista: Escola e Epistemologia do Professor. RPD – *Revista Profissão Docente*, Uberaba, v.3, n.9, p. 40 -46, set/dez. 2008.

BENINCÁ, Eli. *O Senso Comum Pedagógico: Práxis e Resistência*, Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação, UFRGS, 2002.

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BOBBIO, Norberto. *Direita a Esquerda: razões e significados de uma distinção política*. Tradução Marco Aurélio Nogueira – São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

BOULTER, S. *The Rediscovery of Common Sense Philosophy*. Oxford: Palgrave Macmillan, 2007.

BOURDIEU, Pierre. *La reproduction*. Paris: Minuit, 1970.

_____. *Homo Academicus*. Paris: Minuit, 1984.

_____. *Questions de Sociologie*. Paris: Éditions de Minuit, 1984a.

_____. *Distinction*. Cambridge: Harvard University Press, 1984a.

BOURDIEU, Pierre & Wacquant, Loïc. *An invitation to reflexive sociology*. Chicago/Cambridge, University of Chicago Press/ Polity Press, 1992

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. São Paulo: Papyrus, 1996.

_____. *Les usages sociaux de la science: Pour une sociologie clinique Du champ scientifique*, Paris, INRA, 1997.

_____. *Escritos de Educação* (Catani e Nogueira [orgs.]). Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean Claude; PASSERON, Jean Claude. *A profissão de Sociólogo: preliminares epistemológicas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. *An invitation to reflexive sociology*. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998

BRANDÃO, Fernanda Holanda de Vasconcelos. Leitura crítica do pensamento de Hans Kelsen: o direito como ordem normativa de coação. *Revista prim@ facie* – ano 5, n. 9, jul./dez. 2006, pp. 149-163

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Relatório e Pareceres da Comissão Especial de Ensino Médio. *Revista Documenta*, Brasília, DF, n. 1, mar. 1962.

BRASIL. Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória nas escolas de todos os graus e modalidades do sistema de ensino no país e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 set. 1969.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 94/71. Currículos e Programas de Educação Moral e Cívica. *Revista Documenta*, Brasília, DF, n. 129, ago. 1971.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 853/71. Fixa o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhes os objetivos e a amplitude. *Revista Documenta*, n. 132, Brasília, DF, nov. 1971.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB*. Lei nº 9.394/96. Brasília, 1997.

BRASIL. MEC. SEMTEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Bases Legais*. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. Presidência da República. *Veto ao Projeto de Lei n. 09/00*. Mensagem n. 1.073, Brasília, DF, 8 de outubro de 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Ciências humanas e suas tecnologias: conhecimentos de sociologia. In: _____. *Orientações curriculares nacionais*. Brasília, DF, 2004. v. 4.

BRASIL. Ministério da Educação. Ciências humanas e suas tecnologias: conhecimentos de sociologia. In: _____. *Orientações curriculares nacionais*. v. 4. Brasília, DF, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. *NOTA TÉCNICA DE ESCLARECIMENTO SOBRE A MATRÍCULA DE CRIANÇAS DE 4 ANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E DE 6 ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS*, Brasília DF, 2012.

BOULTER, S. *The Rediscovery of Common Sense Philosophy*. Oxford: Palgrave Macmillan, 2007.

BRONOWSKI, Jacob. *O Senso Comum Da Ciência*, São Paulo, Editora Universidade de São Paulo, 1979.

BUBER, Martin. *Eu e Tu*, Tradução do alemão e introdução por Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo. Centauro, 2001.

CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos?* Companhia das Letras, 2 edição, São Paulo, 1993.

CARSON, Clayborn. *A autobiografia de Martin Luther King*, Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2014.

CARVALHO, L.M.G. (Org.). *Sociologia e ensino em debate*. Ijuí: Unijuí, 2004.

CARVALHO, Mônica de e KASSAR, Magalhães. *Ciência e Senso Comum no cotidiano das classes especiais*, Ed. Papirus 2 edição, Campinas – São Paulo, 1995.

CARVALHO, Lejeune Mirhan Xavier de. Histórico de luta pela obrigatoriedade no ensino de sociologia no Brasil. In. MIRHAN, Lejeune. (ORG) *Sociologia no Ensino Médio: Desafios e Perspectivas*. São Paulo: Anita Garibaldi, 2015.

CHENU, Alain. *Une Institution Sans Intention: la sociologie en France depuis l'après-guerre*. Actes de la Recherches en Sciences Sociales, Paris, n. 141-142, p. 46-61, 2002.

COMPAGNON, Antoine. *O Demônio da Teoria: Literatura e Senso Comum*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

CORDEIRO, Jaime F. Parreira. *Falas do novo, figuras da tradição: O novo e o tradicional na educação brasileira (anos 70 e 80)*, São Paulo: Editora UNESP, 2001.

COSTA, M. da; SILVA, G. M. D. Amor e desprezo - o. velho caso entre sociologia e educação no âmbito do GT-14. *Revista Brasileira de Educação*, s/v., n. 22, p. 101-120, 2003.

CRONOS. Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN. Natal: UFRN, v. 8, n. 2, jul./dez. 2007. *Dossiê Ensino da Sociologia no Brasil*. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/cronos/atual.html>>. Acesso em: 28 ago. 2009.

CUNHA, L.A. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, p. 795-817, out. 2004.

DESCARTES, R. *Discurso do método*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1992.

DECESARE, Michael A. *Preaching Science or Promoting Citizenship? Teaching Sociology in High School*. Ph.D. dissertation, Department of Sociology, University of Massachusetts, Amherst, MA. 2004b.

_____. 95 anos de Ensino de Sociologia no Ensino Médio, *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 113-137, jan./mar. 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade (Acesso em setembro de 2016).

DENNICK-BRECHT, M. K. *A Status Report on Introductory Sociology Courses in Public High Schools in Pennsylvania*. Ed.D. dissertation, School of Education, Duquesne University, Pittsburgh, PA. 2000.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TREVISAN, Amarildo Luiz. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência?. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.15, n.43, p. 148-201, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a10v15n43.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2016. doi: 10.1590/S1413-24782010000100010.

D'ARAÚJO, M. C; CASTRO, C. (Orgs.). *Ernesto Geisel*. Rio de Janeiro: FGV, 1997.

DOURADO, Ivan Pentead. Economias solidárias: três níveis de representação e múltiplos sentidos. *Dissertação (mestrado em Ciências Sociais)*. Porto Alegre: PUCRS, 2011.

_____. *Economia solidária e antropologia econômica: etnografias da solidariedade brasileira*. [recurso eletrônico]/Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2016 (disponível em <http://www.editorafi.org/020ivan>).

_____. Os desafios para uma educação contra hegemônica e intersubjetiva – O caso da Universidade Nacional do Timor Leste. *Revista Interfaces: Educação e Sociedade*, Santo Ângelo-RS, n. 2, 2014.

DUARTE, André. *O Pensamento à sombra da ruptura: Política e Filosofia em Hannah Arendt*, São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. *Vidas em risco: Crítica do presente em Heidegger, Arendt e Foucault*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2010.

DUBAR, Claude. Les Tentatives de Professionalisation de la Sociologie. In: LAHIRE, Bernard (Org.). *A Quoi Sert la Sociologie?* Paris: La Découverte, 2002. P. 95-117.

DAHLBERG, I. *Ontical structures and universal classification*. Bangalore: Sarada Ranganthan Endowment, 1978.

DURKHEIM, Émile. *L'éducation morale*. Paris: Felix Alcan, 1925.

_____. *L'évolution pédagogique en France*. Paris: Presses Universitaires de France, 1969.

_____. *Éducation et sociologie*. Paris: Presses Universitaires de France. Eisenstadt, S.N. 1976.

_____. *As formas elementares da vida religiosa*. Traduzido por Joaquim Pereira Neto. 2. São Paulo: Paulus, 1989.

_____. *Coleção Grandes Cientistas Sociais*. Organizador: José Albertino Rodrigues. São Paulo: Ática, 2002.

_____. *As Regras do Método Sociológico*. Traduzido por Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2005.

EAGLETON, Terry. *Ideologia*. Uma introdução – São Paulo: Boitempo, 1997.

ELIAS, Norbert. *Mozart: sociologia de um gênio*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1995.

ELSTER, Jon. *Sour Grapes: Studies in Subversion of Rationality*: Cambridge, 1983.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Entre a dogmatização e o esquecimento: Paulo Freire e a formação inicial dos professores. *Revista Inter Ação*, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 233-246, jan./abr. 2016. (Disponível em: (<http://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/36490> Acesso 20 de abril de 2016)

FERNANDES, Florestan. *Ensaio de Sociologia Geral e Aplicada*. São Paulo, Pioneira, 1960.

_____. *A Sociologia no Brasil. Contribuição Para o Estudo de sua Formação e Desenvolvimento*. Petrópolis: Vozes, 1977.

_____. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Ática, 1978.

_____. *A revolução burguesa*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1978a.

FÉTIZON, B.A.M. *Educar professores: um questionamento dos cursos de licenciatura da Universidade de São Paulo Estudos e documentos*, v. 24, São Paulo: FEUSP, 1984.

FIGUEIRAS, Maria João; MACHADO, Vanda Araújo; ALVES, Nuno Correia. Os modelos de senso-comum das cefaleias crónicas nos casais: relação com o ajustamento marital. *Análise Psicológica*, Lisboa, v. 20, n. 1, jan. 2002. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312002000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 06 dez. 2014.

FESTINGER, L. *A Theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press, 1957.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. *A Educação Moral e Cívica e sua produção didática: 1969-1993*. Dissertação de mestrado em Educação, São Paulo, PUCSP, 2006.

FILHO, Luciano Mendes de Faria; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Nº 14 Mai/Jun/Jul/Ago, , 2000.

FILHO, Enno D. Liedke. A Sociologia no Brasil: história, teorias e desafios, *Sociologias*, Porto Alegre, ano 7, nº 14, jul/dez 2005, p. 376-437.

FILHO, Juarez Lopes de Carvalho, O ensino de sociologia como problema epistemológico e sociológico. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 59-80, jan./mar. 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade (acesso em Outubro de 2016).

FRANCO, Fausto. Paulo Freire e sua obra: Influências ideológicas e postura religiosa. p. 9-14. In. NOVOA, Carlos Alberto Torres. *Leitura Crítica de Paulo Freire*, São Paulo: Edições Loyolo, 1981.

FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*, Recife: Mimeo, 1959.

_____. Escola primária para o Brasil, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 35:82, abril-junho, 1961 p.15-33

_____. *Conscientização e Alfabetização, uma nova visão do processo*. In. Autores Vários: Estudos Universitários, *Revista da Cultura da Universidade de Recife*, abril-junho de 1963, 163p.

_____. *Papel da Educação na Humanização*”, Edit. Paz e Terra, Brasil, n.9, 1964.

_____. *Alfabetización de Adultos y Conscientización*, Mensaje, n. 142, setembro de 1965, pp. 494-501.

_____. *Sobre la acción cultural*, Santiago: ICIRA, 1969, 117p. (2ª edição, 1971 e terceira Ed. 1973).

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação*; São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. *Cartas à Guiné-Bissau*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez, 1980a.

_____. *Pedagogia do Oprimido*, 4^a Ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam - Coleção polêmicas do nosso tempo - São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.*

_____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 6^a edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* 1.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. Carta de Paulo Freire aos professores, *Estudos avançados* vol.15 n.42 São Paulo Maio/Agosto, 2001.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. *Extensão ou Comunicação*. 13^a Edição. São Paulo: Paz e Terra. 2006

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande e Senzala*. Lisboa: s.n. 1957. Primeira edição (1933)

_____. *Sobrados e Mucambos*. Rio de Janeiro: Record, 1990. Primeira edição (1936)

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil: Subordinação ativa e consentida à lógica do Mercado. *Educ. Soc., Campinas*, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003 (Disponível em: www.cedes.unicamp.br acesso em 19 de Novembro de 2015).

FURTADO, Celso. *Caros Amigos*, Ano VI, n.71, p.32-35, fevereiro 2003 (entrevista).

GADAMER, Hans-Georg, *Verdade e método I: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Trad. Flávio P.Meurer. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

GADOTTI, M. Prefácio: Educação e Ordem Classista: In. FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GARFINKEL, Harold. *Studies in ethnomethodology*. New Jersey, Prentice-Hall, Inc. / Englewood Cliffs, 1967.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação continuada de professores: A questão psicossocial, *Cadernos de pesquisa*, n. 119, p. 191-204, julho/ 2003.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá e ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazode Afonso. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf> (Acesso em 19/02/2016).

GATTI, Bernardete A. Formação inicial de professores para a educação básica: Pesquisas e políticas educacionais. *Revista: Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 25, n.57, p.24-54, Jan-Abril, 2014.

_____. A. Educação, escola e formação de professores: Políticas e impasses. *Educar em Revista*, Curitiba, n.50 p. 51-67, out/dez. 2013.

GHIRALDELLI JR, Paulo. *Introdução à Educação Escolar Brasileira: história, política e filosofia da educação* (versão prévia). 2001. Disponível em: <http://www.miniweb.com.br/educadores/artigos/pdf/introdu-edu-bra.pdf>

GIDDENS, Anthony. *Novas Regras do Método Sociológico*. Lisboa: Gradiva, 1996.

GUISOLFI, Rafael Claudio. A Crítica de Hegel ao realismo ingênuo, *Dissertação de mestrado em Filosofia*, PURCRS, Porto Alegre, 2005.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Revista Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. com uma tradução que parte do original, intitulado *Selections from the prison notebooks of Antonio Gramsci*, Q. Hoared Trans. New York: International Plubiseres, 1971.

GRAMSCI, A. *Concepção Dialética da História*. Tradução de Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1981

GUIMARÃES, Antonio Sérgio A. Como trabalhar com raça em sociologia. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p. 93-107, jan./jun. 2003.

GOULDNER, Alvin W. *The coming crisis of western sociology*. London, Heinemann, 1972.

GOUVEIA, A. J. As Ciências Sociais e a pesquisa sobre educação. *Tempo Social*. v.1, n. 1, p. 71-79, 1989.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*, Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1989.

_____. Parte II, Capítulo 4 – O senso comum como um sistema cultural. In. *O Saber Local - novos ensaios em antropologia interpretativa*, Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2014. (p.77 até 98).

GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do Cárcere*, volume 2; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co edição, Luiz Sérgio Henrique e Marco Aurélio Nogueira. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HABERMAS, Jürgen. *A Teoria da Ação Comunicativa*, Boston, Beacon Press, 1984.

_____. *Trabalho e Interação*. Notas sobre a filosofia do espírito de Hegel em Jena. In. *Técnica e Ciência como <ideologia>* Lisboa, Editora 70, 1968.

HAGE, Salomão Mufarrej. Educação, escola e políticas educacionais na perspectiva dos estudos culturais críticos: a produção do senso comum e as disputas pela hegemonia. *Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas* [38]: 69 - 93, janeiro/abril 2011.

HEGEL, Georg Wilhelme Friedrich. *La Phénoménologie De l'Esprit*, I-II, Paris, 1975.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich *Como o senso comum compreende a filosofia/* apresentação de Jean-Marie Lardic seguido do ensaio sobre a contingência em Hegel; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. Introdução. In. _____. *Fenomenologia do Espírito*. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Introdução. In. _____. *Fenomenologia do Espírito*. Tradução de Paulo Meneses. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2012. (p.71-82).

_____. Introdução. In _____, *Fenomenologia do Espírito*. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

HEIDEGGER, Martin. *El Concepto hegeliano de la experiencia*. In: *Sendas Perdidas: Holzwege*. Trad. esp.: José Rovira Armengol. Buenos Aires: Editorial Losada, 1960. pp. 99-174.

HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. Trad. de Luiz Repa. São Paulo: Ed. 34, 2003.

HERMANN, Nadja. *Ética e Educação: outra sensibilidade*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2014.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1936.

HOUAISS DIGITAL. *Dicionário*, Verbete Senso e comum versão 1.0. Acesso em 05 de abril. 2015.

HYPPOLITE, Jean. *Gênese e estrutura da Fenomenologia do espírito de Hegel*. Trad. Sílvio Rosa Filho. São Paulo, Discurso Editorial, 1999.

JAFFRO, L. As várias maneiras filosóficas de recorrer ao senso comum. In: *Revista Discurso*, vol. 33, p. 35-74, 2003.

JAPIASSU, Hilton F. *O mito da neutralidade científica*, Rio de Janeiro: Imago Editora LTDA, 1981.

_____. *Introdução ao pensamento epistemológico*, Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

KANT, I. *Que significa orientar-se no pensamento?*. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. In: _____. *Textos seletos*. Petrópolis: Vozes, 1985

KEINERT, Fábio Cardoso. A questão do social em Hannah Arendt, *Teoria e Pesquisa*, Vol. XVI n.1 – Jan-Jun, 2007.

KOHN, Jerome. “Introdução à edição americana”. In: ARENDT, Hannah. *Responsabilidade e julgamento*. Trad. Rosaura Einchenberg. *Revisão técnica*: Bethânia Assy e André Duarte. São Paulo: Cia. das Letras, 2004.

KONDER, Leandro. *Hegel - A Razão Quase Enlouquecida*, Rio de Janeiro: Campus, 1991.

LABARRIÈRE, J. P. *Structures et mouvement dialectique dans La Phénoménologie de Léspirit de Hegel*. Paris, Aubier, 1968.

LASHBROOK, Jeff. Sociology in High School: a profile of New York State. *Teaching Sociology*, n. 29, p. 354-359, 2001.

LÉVY, Pierre. *O Que é Virtual?*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996

LYOTARD, Jean-François. *Sensus Communis*. Le Cahier du Collège Internacional de Philosophie. Paris: Osiris, 1987.

MACHADO, Celso de Souza, O Ensino da Sociologia na escola secundária brasileira: Levantamento preliminar. *Revista Faculdade de Educação*, 13 (1) Jan.-Jun, 1987, p. 115-142.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Discursos de representação ou como os *baloma* de Kiriwana podem reencarnar-se nas atuais pesquisas. In. CARDOSO, Ruth (Org.) *A Aventura Antropológica Teoria e Pesquisa*. Paz e Terra: São Paulo, 1986.

MAIO, Marcos Shor. O Projeto UNESCO e a Agenda das Ciências Sociais no Brasil dos anos 40 e 50, *Revista brasileira de Ciências Sociais* – RBCS, Vol. 14 no 41 outubro, 1999.

MALINOWSKI, B. *Baloma: los espíritus de los muertos em las islãs Trobrian*, In *Magia, Ciência Religião*. Barcelona, Ariel, 1974.

MANNHEIM, K. *Introdução à Sociologia da Educação*, São Paulo, Cultrix, 1978.

MANTOVANI, Harley Juliano. Hegel e Paulo Freire: Uma Pedagogia Crítico-Dialética. Existência e Arte – *Revista Eletrônica do Grupo PET* – Ciências Humanas, Estética da Universidade Federal de São João Del-Rei – ANO VII – Número VI – Janeiro-Dezembro, 2011.

MARTINS, José de Souza. *Uma Sociologia da Vida Cotidiana*. São Paulo, Editora Contexto, 2014.

_____. O senso comum e a vida cotidiana. *Tempo Social*. Ver. Sociol. USP, 1-8 Maio, 1998.

MARTINS, Maria do Carmo. Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer, *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 51, p. 37-50, jan./mar Editora UFPR. 2014a.

MARTINS, Maria do Carmo. Currículo, cultura e ideologia na ditadura militar brasileira: demarcação do espaço de atuação do professor. In: CERRI, L. F. (Org.). *O ensino de história e a ditadura militar*. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2003a.

MARTINS, C. B.; WEBER, S. Sociologia da Educação: democratização e cidadania. In: MARTINS, C. B.; MARTINS, H. H. T. S. *Horizontes das Ciências Sociais no Brasil: Sociologia*. São Paulo: ANPOCS, 2010. p. 131-201.

MARX & ENGELS. *Crítica da Educação e do Ensino*. Lisboa, Editora Moraes, 1978.

MARX, Karl. *Sociologia*, Coleção Grandes Cientistas Sociais; n.10. Org. Otávio Ianni; [tradução de Maria Marcarenhas, Ione de Andrade e Fausto N. Pellegrine. 2 edição – São Paulo: Ática, 1980.

MARX & ENGELS. *Textos sobre educação e Ensino*, São Paulo, Editora Moraes, 1983.

MAUSS, Marcel. *Sociologie et Anthropologie*, Paris, P. U. F., nova edição, 1966.

MEKSENAS, Paulo. O ensino de Sociologia na Escola Secundária. In: Grupo de Pesquisa em Sociologia da Educação. *Leituras & Imagens*. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, 1995. p. 67-79.

MEKSENAS, P. Ideologia, intelectuais e dogmatismo na ciência. In: BIANCHETTI, L.; MEKSENAS, P. (Eds.). *A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa*. Campinas: Papyrus, 2008. p. 57-72.

MEUCCI, Simone. *A Institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos [1900-1948]*. 2000. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – IFCH Unicamp, Campinas, 2000.

MILLS, C. Wright. *A Nova Classe Média*, Rio de Janeiro, Zahar. 1969.

_____. *A imaginação sociológica*. 4. ed. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. 246 p.

MIRHAN, Lejeune (ORG). *Sociologia no Ensino Médio: Desafios e Perspectivas*. São Paulo: Anita Garibaldi, 2015.

MOORE, George Edward. *Estudos Filosóficos*. Coimbra: Atlantida Editora, 1967.

_____. *Uma defesa do senso comum*. Col. "Os Pensadores". São Paulo: Abril Cultural, 1985.

MORAES, Amaury Cesar; GUIMARAES, Elisabeth Fonseca; TOMAZI, Nelson Dácio. Sociologia. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Ensino Médio. *Orientações Curriculares do Ensino Médio*. Brasília, DF, 2004. p. 343-372.

MORAES, Amaury Cesar. Licenciatura em Ciências Sociais e ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato. *Tempo Social*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 5-20, 2003.

MORAES, Amaury Cesar.; TOMAZI, N.D.; GUIMARÃES, E.F. Análise críticas das DCN e PCN. In: *SEMINÁRIO Orientações Curriculares do Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2004.

_____. *Orientações curriculares do ensino médio: Sociologia*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

MORAES, Amaury Cesar. Ensino de Sociologia: Periodização e Campanha pela Obrigatoriedade. *Caderno Cedes*, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 359-382, set.-dez. 2011.

MOUZELIS, Nicos P. *Back to Sociological Theory*. The Construction of Social Orders, Londres, Macmillan, 1991,

_____. *Sociological Theory*. What Went Wrong? Diagnosis and Remedies, Londres, Routledge, 1995.

NAGEL, Ernest. *Ciência e Senso comum*. Tradução de Pedro Galvão Publicado originalmente como *The Structure of Science*. Nova Iorque, Harcourt, Brace & World, 1961.

NEVES, Clarissa Baeta. Estudos Sociológicos sobre Educação no Brasil. In: MICELI, S. (Org.). *O que ler na ciência social brasileira: 1970-2002 (Sociologia)*. São Paulo: Editora Sumaré/ANPOCS, 2002, p. 351-437.

_____. Dossiê Sociologias, *Revista Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, n.15, jan/jun 2006.

NEVES, Shelley Muniz Azambuja. Em defesa da disciplina sociologia nas políticas para o Ensino Médio entre os anos de 1996 a 2007. In. MIRHAN, Lejeune. *Sociologia no Ensino Médio: Desafios e Perspectivas*. São Paulo: Anita Garibaldi, 2015.

NOVOA, Carlos Alberto Torres. *Leitura Crítica de Paulo Freire*, São Paulo: Edições Loyola, 1981.

NOVOA, Carlos Alberto Torres. *Consciência e Ideologia: Introdução ao Pensamento de Paulo Freire* p.9-44 In. *Leitura Crítica de Paulo Freire*, São Paulo: Edições Loyola, 1981.

NOWELL-SMITH, G. *Common sense*. Radical Philosophy Review, Canterbury, n. 7, 1974.

NUNES, Seda A. *Questões preliminares sobre as Ciências Sociais*, Portugal Queluz de Baixo: Presença, 1972.

OLIVEIRA, Rosiska & DOMINICE, Pierre. Pedagogia dos Oprimidos: opressão da pedagogia. In. TORRES, *O Debate Pedagógico*, Paz e Terra, p.134-138, 1981.

OLIVEIRA, M. A. F. B. *A implantação da Educação Moral e Cívica no ensino brasileiro em 1969*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1982.

OLIVEIRA, A. *Sociologie de l'éducation au Brésil: tendances historiques et contemporaines*. Incursions, s/v, n 8, p. 75-93, 2013.

OLIVEIRA, A.; SILVA, C. Mapeamento da Sociologia da Educação no Brasil: análise de um campo em construção. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 9, n. 2, p. 289-315, 2014.

ONU. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Asamblea General de Naciones Unidas. Resolución 66/288. *El futuro que queremos*. 11 de septiembre de 2012. Resolución A/RES/66/288. New York: United Nation; 2013. Disponível em: <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/66/288> (Acesso em 20/02/2014).

ORTEGA Y GASSET, José. *A Rebelião das Massas*. São Paulo: M.Fontes, 1987.

ORTIZ, Renato. Estudos Culturais. *Tempo Social*, Vol. 16 n.1, São Paulo, Junho, 2004 (Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ts/v16n1/v16n1a07.pdf> - Acesso em 03 de setembro de 2016).

_____. *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

PAINE, Thomas. *Senso Comum – os direitos do homem*, São Paulo: Coleção L&PM: 2009 (Original EUA, 1776).

PAIVA, Vanilda Pereira. *Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

PARISER, Eli. *The Filter Bubble: What the Internet Is Hiding from You*. Penguin Group USA, 2011.

PARMIGIANI, Jacqueline e DOMBROWSKI, Osmir. O Alfabetismo Sociológico: Uma contribuição para o debate sobre o ensino de sociologia. *Tempo da Ciência* Volume 20 Número 40, 2013.

PARO, Vitor Henrique. *Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação*. São Paulo: Cortez, 2008.

PARSONS, T. *The Social System*. Nova York, The Free Press, 1951.

_____. *Family, Socialization an Interaction Process*. Nova York, Free Press, 1955.

_____. *A Escola numa área Metropolitana*, São Paulo, Pioneira, 1967.

_____. (Org.) *A Sociologia Americana: Perspectivas, Problemas, Métodos*, São Paulo, Cultrix, 1970.

PAVIANI, Bruno. Educação Moral e Cívica na Ditadura Militar brasileira: Uma tentativa de legitimar o poder (1969-1971), Artigo de evento: XXV: *Semana de Ciências Sociais*, 50 anos do Golpe Militar; Londrina, Abreil, 2014.

PITANO, Sandro de Castro. Jürgen Habermas, Paulo Freire e a crítica À cidadania como horizonte educacional: uma proposta de revivificação da educação popular ancorada no conceito de sujeito social. *Tese (doutorado)* – UFRGS, Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2008.

PLATÃO. *Diálogos - Os pensadores*. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha ; tradução e notas de José Cavalcante de Souza, Jorge Paleikat e João Cruz Costa. — 5. ed. — São Paulo: Nova Cultural, 1991.

PLATÃO. Alegoria da Caverna. In. *Dálogos III – A República*. Porto Alegre: Globo, 1964 p.203-208.

PEREIRA, José Aparecido. A Percepção em Thomas Reid, *Kínesis*, Vol. I, n° 02, Outubro-2009, p. 133 - 143.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. Para além do senso comum: aportes para a construção do conhecimento sociológico na educação básica. In: DIJACI DAVID DE OLIVEIRA; DANILO RABELO; REVALINO ANTONIO DE FREITAS. (Org.). *Sociologia no ensino médio: experiências e desafios*. 1ed.Goiânia: UFG/FUNAPE, 2010, v. 1, p. 59-82.

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues e PEIXOTO, Elza Margarida de Mendonça. Política de formação de professores: Desafios no contexto de crise atual. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. Especial, maio, 2009 p.216-224, Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33e/art13_33esp.pdf (Acesso em 19/2/2016).

PETERS, G.. Explicação, compreensão e determinismo na sociologia de Pierre Bourdieu. *Revista Estudos de Sociologia*, 2, mar. 2011. Disponível em: <http://www.revista.ufpe.br/revsocio/index.php/revista/article/view/39/30>>. Acesso em: 16 Ago. 2016.

PILETTI, N. Evolução do currículo do curso secundário no Brasil. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 22-72, 1987.

PIRES, Rui Pena. Árvores Conceptuais, Uma reconstrução multidimensional dos conceitos de acção e de estrutura. *Revista SOCIOLOGIA, PROBLEMAS E PRÁTICAS*, n.º 53, 2007, pp. 11-50.

PRESTES, Zoia Ribeiro. *Quando não é quase a mesma coisa*. Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – Repercussões no campo educacional, Tese – UNB, Brasília, 2010.

PATY, Michel. A ciência e as idas e voltas do senso comum. *Scientiae Studia*, Associação Filosófica Scientiae Studia, 2003, p.9-26.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança; imitação, jogo e sonho, imagem e representação*, Rio de Janeiro, Zahar, 3ª edição, 1979.

RAMOS, Arthur. Os grandes problemas da Antropologia brasileira, Revista *Sociologia*, X, n.4: p. 213-226, 1948.

REID, T. *Essays on the Intellectual Powers of Man*. Ed. Derek R. Brookes. Edinburgh: Edinburgh UP, 2002.

_____. *An Inquiry into the Human Mind on the Principles of Common Sense*. Syracuse: Ed. Jonathan Bennett, 2010.

RIENERTH, Janice et al. Sociology and High School Teaching. *The American Sociologist*, n. 29, p. 64-77, 1998.

RUSSEL; Bertrand. *Senso comum e Guerra Nuclear*, Editora Ulisséia, Lisboa, 1959.

RECUERO, Raquel da Cunha. Um estudo do capital social gerado a partir de Redes Sociais no Orkut e nos Weblogs. *Revista Famecos*, Porto Alegre, n. 28 Dezembro de 2005.

ROBESPIERRE, M. *Discursos e relatórios na Convenção*. Rio de Janeiro: Eduerj/contraponto, 1999.

ROSSI, Wagner. *Pedagogia do trabalho - caminhos da educação socialista*, São Paulo: Moraes, 1982.

ROVIELLO, Anne-Marie. *Senso Comum e Modernidade em Hannah Arendt*. Lisboa: Instituto Piaget, 1987.

SAWAIA, Bader (org). *As Artimanhas da Exclusão, análise psicossocial e ética da desigualdade social*, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2001.

SAMPAIO, H. *Evolução do ensino superior no Brasil*, São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre o Ensino Superior/ USP, 1991 (Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf> acesso em 19 de novembro de 2015).

SANTOS, David Augusto e GIOTTO, Eduardo Donizetti. *A Formação de professores e as políticas educacionais: Para além dos do paradigma produtivista*. Evento: 5 Seminário Nacional Estado e Políticas Educacionais. Unioeste, Cascavel, 2011. Disponível em: http://cac-php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario6/arqs/Trab_

completos_politicas_educacionais/A_formacao_de_professores_e_politicas_educacionais_pro
 dutivista.pdf (Acesso em fevereiro de 2016).

SANTOS, Mário Bispo dos. A sociologia no ensino médio: O que pensam os professores da Rede Pública do Distrito Federal. *Dissertação de Mestrado*, Sociologia UNB, Brasília 2002.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. *A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*, 2 edição, João Pessoa: Editora Universitária – UFPB, 1999.

_____. *A progressão do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire in. Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*, Buenos Aires, CLACSO, 2001.

_____. A educação popular nos inquéritos policiais militares pós-1964. *EccoS Revista Científica*, vol. 9, núm. 1, janeiro-junho, 2007, pp. 17-38.

SIMMEL, Georg. *As grandes cidades e a vida do espírito* [orig. al. 1903]. Trad. L. Waizbord. Mana, v. 11, n. 2, p. 577-591, 2005.

SINTONI, E. *Em busca do inimigo perdido: construção da democracia e imaginário militar no Brasil (1930 -1964)*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 1999.

SOCIOLOGIA: ensino médio- *Coleção Explorando o Ensino* - Coordenação Amaury César Moraes. - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 304 p. : il. ; v. 15), 2010.

SOUZA, Jessé. *Patologias da modernidade: Um diálogo entre Habermas e Weber*, São Paulo: editora Annablume- Selo Universidade, 1997.

_____. *A Modernização Seletiva: uma reinterpretação do dilema brasileiro*. Brasília: Editora da UNB, 2000.

_____. A sociologia dual de Roberto Da Matta: descobrindo nossos mistérios ou sistematizando nossos auto-enganos? *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 16, n. 45, fev. 2001.

_____. (Não)Reconhecimento e Subcidadania, ou o que é “ser gente”?. Lua Nova, *Revista de Cultura e Política*, Centro de estudos de Cultura Contemporânea, n. 59, 2003.

_____. A Gramática Social da Desigualdade Brasileira. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, - vol. 19 n. 54 - Vol. 19 nº. 54 fevereiro/2004.

_____. *A Invisibilidade da desigualdade brasileira*, Editora UFMG, Belo Horizonte, 2006.

_____. *Ralé brasileira: quem é e como vive!* Jessé Souza ; colaboradores André Grillo ... [et al.] — Belo Horizonte : Editora UFMG, 2009.

_____. A parte de baixo da sociedade brasileira. *Revista Interesse Nacional*, V. 14p. 33-41, 2011.

_____. *A construção social da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica*, 2 Ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

_____. *A tolice da inteligência brasileira: ou como o país se deixa manipular pela elite*. São Paulo: LeYa, 2015.

SOUZA, Octávio de. Apresentação à Edição Brasileira. In. ZIZEK, Slavoj. *O Mais Sublime dos Históricos* (Título Original Les Plus Sublime Des Hystériques – Hegel Passe 1988), Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

SAFATLE, V. “Posfácio: a política do real de Slavoj Zizek”. In.: Zizek, S. *Bem vindo ao deserto do real!* São Paulo: Boitempo, 2003.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 17. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Popular justice, Dual Power and Socialist Strategy, in. Fine et. al. (orgs), *Capitalism and the Rule of Law*. Londres, Hutchinson, 1979.

_____. Law and Community: The Changing Nature of State Power in Late Capitalismo, *Internacional Journal of Sociology of Law*, n.8, 1980.

_____. O Estado, o Direito e a Questão Urbana, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n9 v. 9, 1982.

_____. *Um discurso sobre as ciências*. 13. ed. Porto : Afrontamento, 1987.

_____. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

_____. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 3. ed. São Paulo : Cortez, 2001.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estud. - CEBRAP*, São Paulo , n. 79, p. 71-94, Nov. 2007 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso em 28 de fev. 2017.

_____. *Gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *O Direito dos Oprimidos: Sociologia crítica do Direito*, Editora Cortez, São Paulo, 2014.

SARANDY, F. M. S. Reflexões Acerca do Sentido da Sociologia no Ensino Médio. In: CARVALHO, L. M. G. (Org.). *Sociologia e Ensino em Debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio*. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

SOARES, Renato Benevides. *Senso comum e filosofia*. Dissertação pós-graduação em filosofia, UERJ, Rio de Janeiro, 1997.

TAKAGI, Cassiana Tiemi Tedesco, *Ensinar Sociologia: Análise de recursos do ensino na escola média*. Dissertação, Faculdade de Educação USP, São Paulo, 2007.

TAYLOR, Charles. *Sources of the self: the making of the modern identity*. Cambridge: Harvard University Press, 1989.

TELLO, Cesar e MAINARDES, Jefferson. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional, *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 153-178, jan./jun. 2015.

TIBURI, Márcia. *Como conversar com um fascista: reflexões sobre o cotidiano autoritário brasileiro*, 1 ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

TOMAZI, Nelson D. (coord.) *Iniciação à Sociologia*. 2 ed. rev. e ampl. São Paulo: Atual, 2000.

TRINDADE, A. Ciência e senso comum: uma reflexão ilustrada por comentários sobre o filme O Carteiro e o Poeta. *Pró Ciência*. São Paulo, 29 de julho de 2001. Disponível em: <<http://www.prociencia.com.br/default.htm>>. Acesso em: jan. 2016.

YEUNG, Luciana. (YEUNG LUK TAI). *Além dos “achismos”, do senso comum e das evidências anedóticas: uma análise econômica do judiciário brasileiro*. Dissertação, Doutorado em Economia, Escola de Economia de São Paulo, 2010.

ZATTI, Vicenti. *Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*, Porto Alegre: EdIPUCRS, 2007.

ZEN, Luiz Fernando Guimarães. *Estado e Democracia a partir dos livros didáticos de Educação Moral e Cívica e OSPB na década de 1970*. [dissertação mestrado] Unioeste, 2008.

ZITKOSKI, Jaime José. Horizontes da refundamentação em Educação Popular: Uma proposta com base na razão dialógica de Freire e razão comunicativa de Habermas. *Tese de Doutorado*, PPG-EDU FAGED, UFRGS, 1999.

ZIZEK, Slavoj. *Um mapa da ideologia*. Tradução Vera Ribeiro. Contraponto Editora Rio de Janeiro. 1996.

_____. *O Mais Sublime dos Histéricos* (Título Original Les Plus Sublime Des Hysteriques – Hegel Passe 1988) Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

WEBER, Max. Os fundamentos da organização burocrática: uma construção do tipo ideal. IN: CAMPUS, Edmundo (Org.). *Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

_____. *Ensaio de Sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

_____. *Sobre a Universidade*. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. *Metodologia das Ciências Sociais*. São Paulo: Cortez, 1992.

WEBER, S. A produção recente na área de Educação. *Cadernos de Pesquisa*, s/v, n. 81, p. 22- 32, 1992.

WACQUANT. Luïc, *As Prisões da Miséria*, Rio de

Janeiro: Zahar, 2011. WARAT, Luís Alberto. *Manifesto*

do surrealismo jurídico. SP: Acadêmica, 1988.

_____. *Introdução geral ao direito II*. Porto Alegre: Fabris, 1994.

_____. Senso Comum Teórico: as vozes incógnitas das verdades jurídicas. In: *Introdução Geral ao Direito* vol. 1 Interpretação da lei: temas para uma reformulação. 1 ed. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1994a, p. 13-18.

WEBER, Max. 1999. A ciência como vocação. In _____. *Ciência e Política - duas vocações*. São Paulo: Cultrix.

WEFFORT, Francisco C. Introdução - Educação e Política – reflexões sociológicas sobre a pedagogia do oprimido, Rio In. FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967, p. 1-26.

VASCONCELOS, I.M. *A federalização do ensino superior no Brasil*. Dissertação de Mestrado – Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2007

VIANNA, Luiz Werneck. *A revolução passiva: iberismo e americanismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Revan, 1997.

WOHLFART, João Alberto. *Fundamentos Dialéticos da Pedagogia do Oprimido*, Passo Fundo: IFIBE, 2013.

CIP – Catalogação na Publicação

D739iDourado, Ivan Penteado

Institucionalização do senso comum opinativo brasileiro :
responsabilização educativo-institucional no fechamento
premature das consciências sociais /Ivan Penteado Dourado. –
2017.

290f.: 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Telmo Marcon.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo
Fundo, 2017.

1.Senso comum.2. Educação - Brasil. 3. Consciência. 4.
Sociologia educacional.I.Marcon, Telmo, orientador.II.Título.

CDU:37(81)

Catalogação: BibliotecárioLuís Diego Dias de S. da Silva – CRB10/2241